



HAL
open science

Politique linguistique, développement des enseignants d'anglais langue étrangère et réalité du contexte d'enseignement :: les enjeux de l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues en Colombie

Ingrid Rodriguez Montano

► To cite this version:

Ingrid Rodriguez Montano. Politique linguistique, développement des enseignants d'anglais langue étrangère et réalité du contexte d'enseignement :: les enjeux de l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues en Colombie. Education. Université de Bordeaux, 2016. Français. NNT : 2016BORD0330 . tel-01839675

HAL Id: tel-01839675

<https://theses.hal.science/tel-01839675>

Submitted on 16 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE : EDSP2

SPÉCIALITÉ
Sciences de l'Éducation

Par INGRID TATIANA RODRIGUEZ MONTANO

**POLITIQUE LINGUISTIQUE, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES
ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET RÉALITÉ DU
CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT : LES ENJEUX DE L'ADOPTION DU
CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES EN
COLOMBIE**

Sous la direction de : Pierre ESCUDE

Soutenue le 02 décembre 2016

Membres du jury :

M. BEACCO, Jean-Claude Université Paris 3
M. COSTE, Daniel, Normale Supérieure (Lyon)
Mme. GOÏ, Cécile Université de Tours
M. MALET, Régis Université de Bordeaux
Mme. EGLI CUENAT Mirjam, Fachhochschule Nordwestschweiz Institut Primarstufe
M. ESCUDE Pierre, Université de Bordeaux
thèse

Rapporteur
Rapporteur
Examineur
Examineur
Examineur
Directeur de

RESUME

**POLITIQUE LINGUISTIQUE, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS
D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET RÉALITÉ DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT : LES ENJEUX
DE L'ADOPTION DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES EN
COLOMBIE**

L'apprentissage des Langues Étrangères a pris une place indispensable dans l'éducation. Avec la mondialisation, différents pays, notamment en Europe et en Amérique, sont contraints de mettre en place des programmes éducatifs pour le développement des compétences communicatives des citoyens dans le but de s'insérer dans l'économie globale.

En Colombie, le contexte auquel s'intéresse notre étude, le gouvernement cherche à renforcer l'apprentissage de l'anglais LE. Dans ce but, le Plan National de Bilinguisme (PNB) a été instauré et a entraîné la conception d'objectifs qui ne peuvent être atteints qu'avec de profonds changements dans la pratique professionnelle des enseignants, des acteurs éducatifs et dans l'organisation des établissements scolaires. La présente thèse porte sur les enjeux de cette politique linguistique par rapport au développement professionnel des enseignants d'anglais et à la réalité des contextes éducatifs. Elle porte aussi sur l'impact de l'adoption du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) comme document de base du PNB.

Notre étude, qui s'inscrit dans le domaine de la recherche exploratoire, vise à décrire et comprendre le processus de mise en place du PNB et de l'adhésion du CECR. Nous avons procédé à l'application de différents outils pour le recueil de données –à savoir, l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif/compréhensif et le questionnaire– auprès de 13 responsables du développement professionnel et 36 enseignants d'anglais, surtout des régions du Valle del Cauca (ouest) et Cundinamarca (centre). Les données recueillies sont analysées et discutées en vue d'apporter des informations sur la mise en place de la réforme, sur les points de vue des acteurs impliqués, les difficultés rencontrées, et sur le rapport objectives théoriques et réalités d'application.

Les résultats obtenus rendent compte de la complexité de mettre en œuvre une politique linguistique cherchant à standardiser les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans un contexte tel que le colombien. Ils nous fournissent des pistes de réflexion sur les besoins urgents de formations, de pratiques réflexives et d'un *empowerment* chez les enseignants.

Mots clés : Bilinguisme, plurilinguisme, Développement professionnel des enseignants, Cadre Européen Commun de référence (CECR), professionnalisation, compétences professionnelles, pratique réflexive, empowerment, codéveloppement des enseignants

Unité de recherche

[LACES, EA 7437, 3ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex]

RESUMEN

POLÍTICA LINGÜÍSTICA, DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA Y REALIDAD DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA: LOS DESAFÍOS DE LA ADOPCIÓN DEL MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS EN COLOMBIA

El aprendizaje de Lenguas Extranjeras ha tomado un lugar indispensable en el contexto educativo. Con la mundialización, diferentes países, particularmente en Europa y en América, han tenido que implementar programas educativos para el desarrollo de competencias comunicativas de los ciudadanos, con el fin de insertarse en la economía global.

En Colombia, el contexto por el cual se interesa nuestro estudio, el gobierno busca reforzar el aprendizaje de inglés LE. Con este objetivo, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) ha sido instaurado y ha conllevado a la creación de objetivos que pueden ser alcanzados sólo con cambios profundos en la práctica profesional de los docentes, de los actores educativos y en la organización de las instituciones educativas.

La presente tesis se centra en los desafíos de esta política lingüística con relación al desarrollo profesional de docente de inglés y a la realidad de los contextos educativos. También se interesa al impacto y la adopción del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) como documento de base del PNB.

Nuestro estudio se inscribe en el campo de la investigación exploratoria, la cual pretende describir y comprender el proceso de ejecución del PNB y de la adhesión del MCER. Procedimos por la aplicación de diferentes instrumentos para la recopilación de datos – a saber, el análisis documental, la entrevista semi-directiva/comprendiva y el cuestionario- a cerca de 13 responsables del desarrollo profesional de docentes y 36 profesores de inglés, sobre todo en las regiones del Valle del Cauca (oeste) y Cundinamarca (centro). Los datos recogidos son analizados y discutidos con el objetivo de aportar información sobre la implantación de la reforma, sobre los puntos de vista de los actores implicados, las dificultades encontradas y sobre la relación entre los objetivos teóricos y las realidades de aplicación práctica.

Los resultados obtenidos dan cuenta de la complejidad en la implementación de una política lingüística que busca estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en un contexto como el colombiano. Nos aportan pistas de reflexión sobre las necesidades urgentes de formación, de prácticas reflexivas y de un *empoderamiento* de los docentes.

Palabras clave: Bilingüismo, plurilingüismo, Desarrollo profesional docente, Marco Común Europeo de Referencia (MCER), profesionalización, competencias profesionales, práctica reflexiva, empoderamiento, codesarrollo docente.

Unidad de Investigación

[LACES, EA 7437, 3ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex]

ABSTRACT**LANGUAGE POLICY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS AND REALITY IN TEACHING EDUCATIONAL CONTEXT: STAKES OF THE ADOPTION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES IN COLOMBIA**

Learning Foreign Languages has taken a prominent position in the education field. With globalization, countries, mostly in Europe and America are required to set up educational programs for the development of communicative skills of citizens, to have a place into the global economy.

In Colombia, the context in which our study was conducted, the government seeks to reinforce the learning of English FL. To this end, the National Bilingual Program (NBP) established and led the design of objectives that can only be achieved with reflective changes in the professional practice of teachers, the organization of the educational stakeholders and schools.

The framework of our research is focused on the stakes of the language policy in relation to professional development of English teachers and the reality of educational contexts. It also looks at the impact of the adoption of the European Framework of Reference for Languages (EFRL) as the basic document of NBP.

Our study, is part of an exploratory research, that attempts to describe and understand the implementation process of the NBP and the accession to the CEFR. We proceeded by applying a variety of data collection tools -namely, document analysis, semi-structured/comprehensive interview and questionnaire- with 13 teacher trainers and directors of professional development programs. and 36 English teachers, especially from the regions of Valle del Cauca (west) and Cundinamarca (center). The collected data are analyzed and discussed to provide information on the implementation of the reform, on the views of stakeholders involved, the difficulties encountered and the relation of theoretical objectives and school settings.

The outcomes reflect the complexity of implementing a language policy seeking to standardize the process of teaching and learning of foreign languages in a context such as Colombia. This results provide valuable insights on the urgent professional development needs, reflective practices and the empowerment of teachers.

Keywords: Bilingualism, plurilingualism, Professional Development for teachers, Common European Framework for Languages (CEFL), professionalization, professional competencies, reflexive practice, empowerment, teacher's co-development

Research Unit

[LACES, EA 7437, 3ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux Cedex]

*À ma mère, la personne la plus persévérante
et sage que je connaisse. Grâce à elle et à sa
vision de la vie et de l'éducation, je suis la
personne que je suis aujourd'hui.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes profonds remerciements à M. Pierre ESCUDE, mon directeur de thèse, qui m'a encadré tout au long du chemin. Pour son soutien, ses recommandations et surtout par sa confiance dans la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier Messieurs les professeurs, Daniel COSTE, Jean-Claude BEACCO de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteurs de cette thèse.

Également, j'adresse un grand remerciement à Messieurs les professeurs Christian PUREN et Francis GOULLIER, qui ont consacré un peu de leur temps à partager leurs expériences. Ses appréciations et ses conseils ont été d'une grande valeur.

De la même façon, je tiens à remercier à tous ce qui ont fait cette étude possible. Les acteurs du développement professionnel et les enseignants d'anglais LE de la Colombie. Leur aide et collaboration m'ont permis d'explorer la Politique Linguistique du pays, les actions pour que les enseignants puissent l'adopter et les enjeux de l'adoption du CECR. Une recherche qui me tenait à cœur, et qui est pour moi une continuation de la recherche réalisée en Europe. Et à tous ce que directe, ou indirectement ont collaboré dans l'aboutissement de ce travail.

Des chaleureux remerciements s'adressent également à Madame, Rosalba CARDENAS RAMOS, qui sera toujours un exemple de vie et d'amour pour le métier d'enseignant. Avec elle j'ai eu mon premier rapprochement à la recherche. Elle l'une de premières personnes à m'encourager dans ce chemin de formation.

À ma famille, pour son soutien dans toutes les décisions que j'ai prises. Pour m'avoir toujours encouragée et donné l'opportunité de faire une belle carrière dans le monde de l'enseignement. Car ses efforts et ses enseignements sont partis de moi. Même si vous êtes loin, votre présence est toujours avec moi.

À mon cher ami Luis, car nos chemins suivent une même ligne depuis 16 ans. Car tu es un exemple pour moi et un soutien inconditionnel. Également un grand merci à mes collègues, qui ont été un appui professionnel et moral dans cette longue aventure.

À Tony, perche la mia vita ha trovato un meglio senso con te. Pour ta patience et ta compréhension dans ce long épisode de notre vie.

SOMMAIRE

RESUME	3
RESUMEN	5
ABSTRACT	7
REMERCIEMENTS.....	11
SOMMAIRE.....	13
TABLE DE FIGURES	17
TABLE DE TABLEAUX	19
TABLE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	21
INTRODUCTION	23
PARTIE 1 : GENÈSE DE LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE L'ÉTUDE	33
1.1. CHOIX DU PROJET DE THESE.....	38
1.2. CŒUR DE LA THESE.....	40
1.3. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	41
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	48
PARTIE 2 : CONCEPTUALISATION ET RECADRAGE THEORIQUE	50
CHAPITRE 2 : LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LE CURRICULUM SCOLAIRE	52
2.1. REFORMES EDUCATIVES ET GLOBALISATION DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES.....	53
2.2. LE <i>CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE</i> DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPEENNE	55
2.3. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE.....	61
2.4. LE CONCEPT DE BILINGUISME	66
2.5. LE PLURILINGUISME.....	78

2.6. LE CONCEPT DES COMPETENCES.....	85
2.7. LE ROLE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES OFFICIELS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES.....	89
CHAPITRE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS.....	96
3.1. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	97
3.2. LA PROFESSIONNALISATION	103
3.3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	109
3.4. LE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	115
3.5. L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS.....	122
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	128
PARTIE 3 : REGARDS CROISÉS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE, LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, ET RÉALITÉ ÉDUCATIVE	129
CHAPITRE 4 : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE.....	131
4.1. QUESTIONS DE RECHERCHE	133
4.1.3. LA METHODOLOGIE	136
4.2. LA RECHERCHE EXPLORATOIRE	138
4.3. DESCRIPTION DE L'ÉTUDE	140
4.4. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	142
4.5. PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE	147
4.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES	151
4.7. LE TRAITEMENT DE DONNEES	159
4.8. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	164
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	165
PARTIE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS.....	167
CHAPITRE 5 : L'ADOPTION DU <i>CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE</i> DANS LE CONTEXTE EDUCATIF COLOMBIEN	169
5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	171
5.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	183
5.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE	196

CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	203
CHAPITRE 6 : DESCRIPTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	205
6.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	206
6.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	217
6.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE	226
6.4. IMPACT ET REALITE SCOLAIRE	237
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	244
CHAPITRE 7 : LE CURRICULUM INSTITUTIONNEL DE LANGUE ESTRANGERE : ANGLAIS	246
7.1. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE	246
7.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	250
7.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....	255
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	256
CHAPITRE 8 : REFLEXIONS SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE.....	260
8.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	261
8.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	272
8.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....	285
8.5. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES	297
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	304
PARTIE 5 : DISCUSSION.....	305
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION	307
9.1. QUESTION DE RECHERCHE 1 : L'ADOPTION DU <i>CECR</i> DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	308
9.2. QUESTION DE RECHERCHE 2 : EVOLUTION ET MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE LE	322
9.3. QUESTION DE RECHERCHE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN TANT QUE STRATEGIE DE MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	334

9.4. QUESTION DE RECHERCHE 4 : PLACE DE LA REFLEXION SUR LA PRATIQUE EDUCATIVE DES ENSEIGNANTS	353
9.5. QUESTION DE RECHERCHE 5 : L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS	355
CONCLUSION GENERALE	361
LIMITES DE L'ETUDE	369
OUVERTURE	371
BIBLIOGRAPHIE.....	374
ANNEXES	399
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	399
INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS	439
INDEX D'AUTEURS CITES	444
TABLE DE MATIÈRES.....	447

TABLE DE FIGURES

<i>Figure 1 : Relation entre réforme, contexte social et pratique réflexive.....</i>	<i>43</i>
<i>Figure 2 : Tableau inspiré du Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire.</i>	<i>87</i>
<i>Figure 3 : Le modèle de « Learning by doing » inspire de Gibbs</i>	<i>107</i>
<i>Figure 4 : Zone de pouvoir personnel Inspiré du Champagne et Payette (2010)</i>	<i>120</i>
<i>Figure 5 : Organisation de la méthodologie de recherche</i>	<i>144</i>
<i>Figure 6 : Description des enseignants participants par régions</i>	<i>150</i>
<i>Figure 7 : Conception de l'analyse des données selon Huberman et Miles.....</i>	<i>159</i>
<i>Figure 8 : Catégories utilisées pour le traitement de données.....</i>	<i>164</i>
<i>Figure 9 : Nombre d'heures destinées au cours d'anglais dans le secteur public et privé dans le contexte scolaire colombien</i>	<i>198</i>
<i>Figure 10 : Nombre d'élèves en cours d'anglais LE</i>	<i>200</i>
<i>Figure 11 : Nombre de groupes assignés aux professeurs</i>	<i>201</i>
<i>Figure 12 : Niveaux de compétence en anglais pour l'éducation en Colombie, prélevé du MEN (2006).</i>	<i>213</i>
<i>Figure 13 : Exemple des compétences du niveau A1 (1^o à 3^o de l'école primaire. Prélevé du Guide N° 22/Standards de compétences en Langues étrangères : anglais (2006)</i>	<i>214</i>
<i>Figure 14 : Structure des standards des compétences selon MEN 2006.....</i>	<i>214</i>
<i>Figure 15 : Compétences communicatives proposées par le MEN.....</i>	<i>216</i>
<i>Figure 16 : Changements réalisés dans les établissements scolaires lors de l'adaptation à la Politique Linguistique Colombienne</i>	<i>228</i>
<i>Figure 17 : les aspects positifs sur la mise en œuvre de la politique linguistique colombienne dans le contexte scolaire, point de vue des enseignants d'anglais</i>	<i>231</i>
<i>Figure 18 : Participation des enseignants dans la construction de la politique linguistique en Colombie.....</i>	<i>233</i>
<i>Figure 36 : Organisation des actions du projet Cali Bilingue</i>	<i>239</i>

<i>Figure 37 : Niveaux de compétences en école primaire</i>	<i>242</i>
<i>Figure 19 : Comparaison sur nombre d'heures des cours d'anglais par semaine dans le secteur public et privé</i>	<i>255</i>
<i>Figure 20 : Organisation des organismes participants au DPE en Colombie</i>	<i>264</i>
<i>Figure 21 : Types de formation formelle utilisée dans le DPE</i>	<i>267</i>
<i>Figure 22 : Type de formation informelle utilisées dans le DPE</i>	<i>269</i>
<i>Figure 23 : Financement pour la formation des enseignants d'anglais</i>	<i>285</i>
<i>Figure 24 : Assignation du temps pour le Développement Professionnel des enseignants d'anglais</i>	<i>286</i>
<i>Figure 25 : Assignation du temps pour participer à des colloques/conférences en dehors de l'établissement</i>	<i>287</i>
<i>Figure 26 : Assignation du temps pour la réalisation d'une maîtrise.....</i>	<i>287</i>
<i>Figure 27 : Formation entre pairs au sein ou en dehors de l'établissement scolaire.....</i>	<i>288</i>
<i>Figure 28: Types de formation dans laquelle participent les enseignants.....</i>	<i>289</i>
<i>Figure 29 : Thématiques de formation des enseignants d'anglais LE.....</i>	<i>290</i>
<i>Figure 30 : Thématiques du Développement Professionnel auxquelles ont participé les enseignants d'anglais entre 2006-2014</i>	<i>291</i>
<i>Figure 31 : Durée de formation des enseignants d'anglais.....</i>	<i>294</i>
<i>Figure 32 : Impact de la formation dans l'amélioration ou développement des compétences professionnelles des enseignants d'anglais LE</i>	<i>295</i>
<i>Figure 33 : Résultats de l'évaluation diagnostique des enseignants d'anglais en 2011</i>	<i>299</i>
<i>Figure 34 : Résultat de l'évaluation diagnostique des enseignants d'anglais en 2012.....</i>	<i>300</i>
<i>Figure 35 : Niveau des enseignants d'anglais dans les différentes régions en 2012</i>	<i>301</i>
<i>Figure 36 : Test de niveau d'anglais des enseignants participant au questionnaire</i>	<i>301</i>
<i>Figure 37 : Résultat moyenne nationale ICFES, étudiants 11° 2005-2013.....</i>	<i>303</i>
<i>Figure 38 : Types de Développement Professionnel des Enseignants d'anglais en Colombie</i>	<i>337</i>
<i>Figure 39 : Empowerment des enseignants d'anglais.....</i>	<i>357</i>

TABLE DE TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Catégories de coexistence de variétés linguistiques</i>	79
<i>Tableau 2 : Modèles de professionnalisé des enseignants</i>	104
<i>Tableau 3 : Techniques collaboratives pour une pratique réflexive. Inspiré de Murray (2010)</i>	108
<i>Tableau 4 : Modèles de formation Astolfy et Develay</i>	111
<i>Tableau 5 : Profil participant PDP</i>	149
<i>Tableau 6: Enseignants d'anglais participants à l'enquête</i>	150
<i>Tableau 7: phase 1 de récollection des données verbales</i>	153
<i>Tableau 8 : Phase 2 de récollection de données verbales</i>	153
<i>Tableau 9 : Thématiques traitées dans le questionnaire dirigé aux enseignants d'anglais LE</i>	156
<i>Tableau 10 : Message d'accompagnement du questionnaire appliqué aux enseignants d'anglais LE en Colombie</i>	158
<i>Tableau 11 : Thématiques pour l'analyse des données recueillies</i>	161
<i>Tableau 12 : Image de la statistique utilisée par LymeSurvey</i>	163
<i>Tableau 13 : Questions de recherche</i>	169
<i>Tableau 14 : Alliance pour le renforcement de la compétence communicative en anglais LE du PNB</i>	176
<i>Tableau 15 : Niveaux de compétence du CECR dans le système éducatif colombien</i>	180
<i>Tableau 16 : comparaison entre les nouveaux standards et les standards précédents</i>	215
<i>Tableau 17 : Groupe de questions 7190 : Politique linguistique au sein des établissements scolaires</i>	227
<i>Tableau 18 : Aspects sociaux qui influencent le cours d'anglais LE</i>	235
<i>Tableau 19 : Exemple de Standard et indicateur de succès selon le MEN (1996)</i>	247
<i>Tableau 20 : Le profil du formateur selon les acteurs du DPE</i>	284
<i>Tableau 21 : Objectifs du projet Vision Colombie 2019 selon MEN (2006)</i>	299
<i>Tableau 22 : Composantes du CECR adoptés en Colombie</i>	315

*Tableau 31 : Participation des enseignants aux activités de développement professionnel
(Resumen29 questionnaire) 335*

TABLE DE SIGLES ET ABREVIATIONS

AFCCR	L'Association Française du Conseil des Communes et Régions en Europe
AFDP	Association Française de Développement Professionnel
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
COFE	Colombian Framework for English
DP	Développement professionnel
DPE	Développement professionnel des enseignants
EFTA	European Free Trade Association
ICFES	Instituto Colombiana para la Evaluación de la Educación
L2	Deuxième langue
LE	Langue Étrangère
MEN	Ministère d'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de Coopération et Développement Économique
PDDE	Plan Decenal de Desarrollo Educativo
PDP	Programme de Développement Professionnel
PEFELE	Le Profil Européen pour la Formation des Enseignants des Langues Etrangère
PEC	Programa Estratégico de Competitividad
PEI	Programa Educativo Institucional
PL	Politique Linguistique
PNB	Plan National de Bilinguisme
RAE	Real Academia Española
RPD	Responsable de Programme de Développement
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TKT	Teaching Knowledge Test

INTRODUCTION

L'enseignement des langues de nos jours, plus que jamais, joue un rôle de grande valeur au niveau européen et international. C'est pourquoi différents pays ont décidé de réagir pour que leurs étudiants deviennent des citoyens capables de communiquer avec les pays voisins, de comprendre d'autres cultures et ainsi coopérer avec le développement social et économique de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001). L'ouverture internationale croissante dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des Langues Étrangères (désormais LE) est devenu une question de fond incontournable dans les pays développés que dans ce qui sont en voie de développement.

L'internationalisation des marchés, suivie par la globalisation de l'économie et des nouvelles formes de communication influencées par le développement scientifique et technologique, nous fait rentrer dans une ère des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences pour s'adapter au monde d'aujourd'hui.

Dans les dernières années, l'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR ou Cadre à l'avenir), a généré des questionnements au sein des communautés éducatives sur la conception de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Dans le contexte européen, la création du Cadre, a été pensée par différents acteurs académiques pour que les citoyens et citoyennes de l'Europe puissent être capables de communiquer avec des pays voisins, comprendre la culture de l'autre et coopérer dans le développement social et économique au sein de la communauté européenne. Ainsi, dans les pays qui composent l'Union Européenne, le CECR est devenu le socle commun dans la construction de leurs politiques linguistiques. Cela a conduit à des changements dans la conception de l'enseignement des langues, mais également dans les

relations entre elles et les compétences communes à développer dans une vision de citoyen européen.

Au milieu de ces changements considérables, des acteurs impliqués dans l'éducation sont conscients des changements sociétaux. Dans ce sens, les politiques linguistiques éducatives, la recherche pour l'enseignement/apprentissage de LE et le rôle des communautés éducatives, sont essentiels dans une synergie de construction de la société actuelle. Il s'agit d'une analyse des nouvelles formes qui vont aider les populations à répondre aux demandes du monde moderne.

Dans cette perspective, le CECR est devenu non seulement le socle commun à tous les pays de l'Europe, mais il dépasse les frontières et d'autres pays hors Union Européenne l'adoptent dans leurs politiques linguistiques en s'alignant aux niveaux communs de compétences proposés.

Les pays de l'Amérique latine tels que l'Argentine, le Brésil, le Mexique et la Colombie, décident d'adopter le CECR. L'objectif est de pouvoir impliquer les pays dans un monde global, avec des sociétés en mutation et dans un contexte d'économie internationale croissante. Il existe une augmentation de projets de coopération transnationale. Ipso facto, la redéfinition des politiques linguistiques, du curriculum scolaire, et de(s) la langue(s) à enseigner devient un noyau fondamental pour que les enfants et les jeunes deviennent « *citoyens du monde* », comme réponse à des réalités politiques et sociales de la globalisation¹.

Dans cette préoccupation et dans la nécessité de former des citoyens avec des compétences communicatives, permettant au pays de s'intégrer dans une perspective internationale, La Colombie adopte le CECR dans sa politique linguistique avec le Plan National de Bilinguisme en 2005.

¹ Starkey, H. (2005). Language teaching for democratic citizenship. In A. Osler & British Council (Éd.), *Citizenship and language learning: international perspectives* (p. 23-39). Stoke-on-Trent, UK; Sterling, USA: British Council, Trentham Books.

² Nous emploierons le terme d'acteurs du DP, pour faire référence aux personnels responsables du développement professionnel des enseignants d'anglais qui participent à notre étude : Responsables de

Dans le but d'explorer les enjeux mobilisateurs des changements dans les Politiques Linguistiques, notre étude porte sur celles-ci (désormais PL), le développement professionnel (désormais DP) des enseignants d'anglais et les réalités d'enseignement. À travers d'un regard sur les enjeux de l'adoption du CECR en Colombie. Autrement dit, nous cherchons à mieux cerner les implications de la PL actuelle, dans une perspective macro, du contexte colombien et international ; mais aussi au niveau micro, dans la PL au niveau local.

Notre recherche s'intéresse à l'adoption du CECR et les composantes adaptées dans la politique linguistique du pays. Notre objectif est de prendre en considération la vision de la Colombie sur les langues en contact au niveau scolaire, sur le curriculum et sur les compétences à développer par les acteurs de la communauté éducative : enseignants et élèves.

Ensuite, notre choix pour le DP des enseignants d'anglais, n'est pas un échantillonnage aléatoire, mais résulte de notre propre expérience en qualité d'assistants dans le programme de DP des enseignants d'anglais dans une université colombienne entre 2004-2006, lors de notre formation initiale. Suivi de notre expérience en tant qu'enseignants d'anglais LE dans une école primaire (privée) entre 2006 et 2008.

D'autre part, notre intérêt trouve des origines sur le manque de formation des enseignants lors de la mise en œuvre de la nouvelles PL en Colombie et de l'adoption du CECR en 2008. Cette expérience nous a mené à explorer le contexte européen lors de notre formation en master en éducation. Notre objectif était de comprendre comment les pays européens mettent en œuvre les propositions du CECR. Nous avons participé, ainsi, dans la fonction de stagiaires, aux processus de formation des enseignants d'anglais au sein des centres de formation en France (IUFM) et en Espagne (Centro del Profesorado).

Nous considérons que le développement professionnel et l'enseignant même jouent un rôle essentiel dans les processus des changements éducatifs. Dans ce sens, la formation des enseignants de langues étrangères revêt une importance toujours plus grande en raison du rôle essentiel qu'elle joue par rapport à l'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères (Kelly et *al.*2004). Également, les enseignants, en tant qu'acteurs principaux dans

le processus d'enseignement, doivent être formés non seulement pour la mise en place des nouvelles politiques, mais afin de devenir des acteurs réflexifs sur leur pratique.

De même, ce sont des facteurs décisifs dans la réussite d'une Politique Linguistique parce que, des interprétations et de ses idées des enseignants, dépend l'impact qu'une réforme puisse avoir dans les contextes réels d'enseignement/apprentissage. On pourrait croire que le degré de professionnalisation des enseignants peut influencer leur pratique professionnelle. La formation des enseignants doit viser essentiellement à l'adoption des nouvelles conduites professionnelles au même poste de travail (Cauterman et *al.*, 1999).

Enfin, dans le cadre de ses réflexions et de nos expériences professionnelles et académiques précédentes nous avons défini notre objet d'étude :

« Politique linguistique, développement professionnel des enseignants d'anglais LE, réalité du contexte d'enseignement : les enjeux de l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence des langues en Colombie ».

Finalement, les thématiques abordées trouvent une connexion les unes avec les autres dans le contexte éducatif du pays. En effet, notre sujet d'étude part du constat qu'un changement dans le contexte réel d'enseignement peut avoir lieu si les enseignants se l'approprient et l'incorporent dans leur pratique professionnelle. À cet égard, le Développement Professionnel est une stratégie utilisée dans le but de mobiliser des nouveaux concepts, et/ou de faire une analyse réflexive des réalités scolaires. Pour finir, nous nous interrogeons sur l'utilisation des politiques étrangères dans le contexte éducatif colombien. Nous rappelons que l'adoption du CECR est associée à un intérêt de répondre aux exigences de la globalisation économique du XXI^e siècle. Il s'agit d'un objectif de devenir un pays bilingue, anglais-espagnol, et ainsi pouvoir accéder au marché international. Ainsi, il est nécessaire que les organisations responsables de la formation des enseignants des langues répondent à un certain nombre des critères pour que les objectifs soient accomplis et que les apprentissages en langues étrangères soient plus significatifs (Kelly et *al.* 2004).

Cette thèse doctorale est structurée en 5 parties, celles-ci subdivisées en 9 chapitres dans lesquels nous présentons (1^{re} partie, chapitre 1) le contexte de notre étude avec nos objectifs et justification; (2e partie, chapitres 2 et 3) la conceptualisation et le recadrage théorique; (3^e partie : chapitres 4) le cadre général de notre recherche avec un regard croisée ; (4^e partie chapitres 5, 6, 7 et 8) les résultats obtenus à partir de l'analyse documentaire, les entretiens réalisés aux acteurs² responsables du Développement Professionnel et les questionnaires appliqués aux enseignants d'anglais LE; et finalement (5^e partie : chapitres 10 et conclusions) la discussion et l'interprétation de nos résultats suivie des conclusions et les perspectives de notre étude.

Dans la conceptualisation et le recadrage théorique de notre étude, nous développons les trois sujets principaux de notre travail de recherche :

- Dans la première partie, nous abordons la genèse de notre recherche, le cadre de notre recherche et notre positionnement en tant que chercheurs.
- Ensuite, dans la deuxième partie les concepts de politique linguistique et le Cadre Européen Commun de Référence, créé par le Conseil de l'Europe (2001), font leur apparition comme des éléments clés dans le déploiement des réformes éducatives. Nous traitons les concepts de bilinguisme/plurilinguisme et d'éducation bilingue. Ces thématiques vont nous permettre de mieux comprendre les choix dans les politiques linguistiques colombiennes et l'usage qui fait le Ministère d'Education Nationale dans la mise en œuvre de la Politique Linguistique pour l'amélioration de l'enseignant/apprentissage des langues dans les contextes scolaires du pays. Également, nous traitons dans cette partie le concept de compétence en langues et le curriculum, que constitue la base de l'enseignement dans les établissements scolaires.
- Étant donné que l'enseignant joue un rôle essentiel dans la mise en place des politiques linguistiques, et au fait qu'elle est sensible d'avoir un impact dans la salle

² Nous emploierons le terme d'acteurs du DP, pour faire référence aux personnels responsables du développement professionnel des enseignants d'anglais qui participent à notre étude : Responsables de Formation, Coordinateurs de formation, Coordinateurs de communication avec les enseignants, Formateurs.

de classe, ou pas, nous avons considéré important d'accroître nos connaissances en partant d'une conceptualisation du développement professionnel des enseignants, la professionnalisation à travers d'une description de différents modèles de formation, voire, la pratique réflexive de Paquay (1994) et d'Altet (2001) ; suivi de l'accompagnement professionnel, et finalement les concepts de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2010) et d'*empowerment* des enseignants (de Murray, 2010).

Ce sont les concepts que nous avons mobilisés, que nous formulons nos questions de recherche et nos hypothèses auxquelles nous proposons de répondre dans le présent travail de recherche.

- Dans la troisième partie de cette étude, nous procédons à la description du cadre général de la recherche. Ainsi, nous présentons une description détaillée de notre cadre méthodologique, en exposant notre type de recherche, l'approche méthodologique adoptée : ainsi, nous exposons :
 - Un rappel de notre problème de recherche en précisant nos questions et une description de la méthodologie et le type de recherche adoptée.
 - Une radiographie des participants à notre recherche, qui ont donné leur point de vue concernant la politique linguistique en Colombie et le développement professionnel des enseignants d'anglais.
 - Une description des instruments utilisés pour la collecte des données et la description des pas suivis dans le recueil du corpus.

Et en dernier, le traitement que nous avons fait des données recueillies concernant notre posture d'analyse.

La quatrième partie s'agit d'une présentation des résultats dans un traitement tant qualitatif comme quantitatif, sachant que le dernier n'a pas pour objectif de réaliser des généralisations, il s'agit d'une statistique qui va permettre de mieux comprendre notre sujet d'étude. Ainsi, nous avons procédé à des analyses croisées sur :

- Les documents officiels concernant le CECR et la politique linguistique colombienne.
- Les discours des acteurs impliqués dans les contextes de Développement Professionnel des enseignants d'anglais LE (Responsables des Programmes de Développement Professionnel et formateurs d'enseignants d'anglais LE).
- Et enfin, le point de vue des enseignants d'anglais en exercice au sein des établissements scolaires publics et privés.

Dans la cinquième partie ces résultats sont analysés et discutés en vue d'analyser la politique linguistique dans un niveau macro (vision nationale) vers un niveau micro (vision locale). Ainsi, nous nous explorons les pistes sur la mise en œuvre de la politique linguistique colombienne, le développement professionnel des enseignants d'anglais, et sur les réalités d'enseignement auxquelles font face ceux derniers.

PARTIE 1 : GENÈSE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE

La volonté de faire partie d'une éducation mondiale et compétitive, émise par certains pays comme la Colombie, s'inscrit dans une vision américaine de la formation héritée depuis 1970 et fondée sur la compétence. Diverses réformes ont été réalisées, dans des pays européens, par exemple la France et l'Espagne, après la publication du CECR. D'autres pays de l'Amérique latine, comme le Mexique, le Chili ou l'Argentine ont également suivi ce mouvement.

L'intégration des économies nationales dans une économie mondialisée et l'attractivité des investissements directs à l'étrangère ont été les arguments qui ont été utilisés, dans le cas de la Colombie, pour la mise en œuvre d'une nouvelle politique linguistique. Encadrée par un Plan National de Bilinguisme, anglais-espagnol, l'objectif de cette politique est d'avoir des citoyens capables de communiquer dans la langue étrangère et ainsi conduire le pays dans une internationalisation économique (Ministère d'Éducation Nationale, 2005).

Selon le Conseil de l'Europe (2001), la volonté d'exporter ou d'importer le CECR, projet à vocation universelle, dans des contextes non européens, peut paraître légitime. Cependant, sa contextualisation dans un environnement radicalement différent de celui où il a été créé demande – tout aussi légitimement – un examen en amont de la situation locale (Sagaz et Ducatel, 2011).

Suite à sa publication, le CECR influence aujourd'hui l'élaboration des programmes scolaires, ainsi que des pratiques méthodologiques et d'évaluation, notamment en Europe – contexte dans et pour lequel cet outil a été élaboré originellement (Goullier, 2005). Néanmoins, nous nous demandons comment cette importation du CECR est vécue et réorienté par un pays non européen, tel que la Colombie.

La Politique Linguistique colombienne est confrontée à une nouvelle réflexion, dans un processus de changement du système scolaire. Ces transformations demandent une forte

implication des enseignants des langues étrangères, particulièrement d'anglais, et des acteurs du Développement Professionnel des enseignants du pays.

Le CECR rentre dans les contextes scolaires et dans une PL ayant pour objectif le citoyen bilingue en anglais LE. Ainsi, notre projet de recherche consiste à étudier cette importation ou l'adoption du CECR dans la PL colombienne, et le retour d'expériences dans ce changement tant celui des enseignants comme des acteurs, participants à la formation des enseignants en exercice.

L'intérêt du sujet nait d'abord de notre propre expérience, en tant que professeur des langues étrangères (anglais-français-LSC-espagnol L2). Notre formation initiale commence pour une ouverture au bilinguisme, dans un premier temps, ainsi nous avons été formés en tant que futurs enseignants d'anglais et de français LE. Également, notre formation et nos professeurs ont toujours montré une bonne connaissance d'autres langues. De cette manière, nous avons développé un intérêt pour la Langue de Signes Colombienne (désormais, LSC) à travers d'un travail sociolinguistique sur la communauté des sourds du contexte scolaire à Cali. Cette curiosité nous a mené à apprendre la LSC et à réaliser notre mémoire de recherche en licence sur les séquences pédagogiques pour l'enseignement d'espagnol deuxième langue (L2 à l'avenir), destinée aux élèves sourds, en contexte d'intégration scolaire dans un établissement scolaire de la ville de Cali.

Cette ouverture linguistique nous a menés à enseigner et à interagir en plusieurs langues. Et lors de notre dernière expérience en tant qu'enseignants d'anglais LE ; en 2007 nous avons été confrontés, au sein de notre établissement scolaire, comme dans différents corps enseignants des langues du pays, à comprendre et à nous approprier le CECR ; sans avoir reçu une formation au préalable pour mieux comprendre et interpréter le document. De cette manière, nous avons mis en place des niveaux de compétences des langues à partir de notre propre analyse et compréhension et ainsi réaliser nos enseignements. Sans être réellement sûrs de notre analyse et de notre conception.

Suite à cette expérience, et à nos enseignements de français LE, nous avons décidé de partir en France comme assistants d'espagnol LV2. D'un côté, pour améliorer notre

compétence interculturelle, car nous étions conscients que nos enseignements étaient limités sur cet aspect-là. Nous n'avions pas eu auparavant aucun vécu dans un pays francophone. Suite à notre expérience comme assistants des langues en France, nous avons eu l'opportunité de bénéficier d'une bourse Erasmus Mundus, pour continuer nos études dans un master en *formation des professionnels de la formation*, dans le consortium *Mundusfor*. Cette formation comptait avec la participation des 5 universités provenant de France, d'Espagne, du Portugal et de Norvège. Nous avons choisi nos mobilités en France et en Espagne. Enfin, le fait d'étudier et interagir avec des étudiants et des enseignants du monde entier nous a permis de continuer à cultiver notre compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ainsi, curieux de connaître comment la France et L'Espagne s'étaient appropriés du CECR, entre 2010 et 2011, nous avons réalisé une étude comparative sur ces deux pays européens. Le but était de comprendre la mise en œuvre du CECR dans le contexte éducatif européen, analysant particulièrement les programmes de formation des enseignants d'anglais. Les résultats de cette recherche nous ont montré que l'impact du CECR était difficile dans les deux contextes, même s'il existait des formations pour mieux l'adapter dans la salle de classe, les enseignants considéraient la Politique Linguistique du type top-down, et qu'elle ne représentait pas leurs contextes d'enseignement.

Suite à ces travaux de recherche précédents, nous avons décidé de revenir dans notre pays d'origine, sept ans après, soucieux de découvrir l'évolution du CECR dans le contexte colombien. Nous avons entrepris cette étude, d'abord, pour mieux comprendre les processus de développement professionnel des enseignants d'anglais L.E., dans une période de changement de politique linguistique et d'adaptation des nouvelles reformes scolaires. Telles que l'évaluation par compétences des enseignants, qui sera utilisée pour réaliser les changements de statut de professionnalisation des enseignants. Le décret 1278 du 2002 remplace le décret 2277 de 1979, qui permettait aux enseignants d'avancer dans leur parcours professionnel, à travers d'un système de crédits validé par la formation et le temps de service.

Nous sommes conscients que toute transformation dans le contexte éducatif, qui a comme objectif un changement des compétences des élèves, doit passer par l'enseignant qui est considéré comme médiateur des processus des changements. Néanmoins, l'enseignant se voit souvent confronté à ces réformes qui cherchent des changements immédiats, et dans certains cas, sans aucune formation adaptée pour la transition. Ceci étant, ce défi est généralement relevé par l'enseignant qui, par ailleurs, assume l'entière responsabilité du processus et des résultats, qu'ils soient bons ou mauvais.

Cette raison nous a conduits à la réalisation de cette recherche. Comme nous l'avons mentionné auparavant, après l'introduction du CECR en Colombie, il nous a été demandé de l'adapter aux programmes scolaires de notre établissement et au curriculum. Cette situation nous a menés à une adaptation basée sur notre propre interprétation, sans faire une analyse approfondie et compréhensive du document. Seulement sur les descripteurs, lesquels ont été adaptés et ont remplacés les niveaux des langues que nous avons basé notre enseignement à cette époque-là (débutant, intermédiaire, avancé).

Nous sommes convaincus que le développement professionnel des enseignants en exercice est un moyen de mieux répondre aux demandes du MEN, c'est ainsi que notre étude est menée dans le pays, principalement avec des personnes en relation avec le DPE.

Par conséquent, nous souhaitons comprendre comment le CECRL et la politique linguistique influencent leur DP et comment les enseignants perçoivent ces changements en relation avec le contexte d'enseignement auxquels ils sont confrontés dans la pratique professionnelle et dans leur contexte d'éducation.

De la même façon, notre recherche est déterminée par l'analyse documentaire, des entretiens et d'un questionnaire que nous avons réalisé. Pour ainsi analyser les processus nécessaires dans la mise en œuvre de la PL en Colombie et la relation que celle-ci peut avoir avec des politiques dans un contexte international.

Enfin, compte tenu de ces analyses, notre étude montre des réflexions concernant le développement professionnel des enseignants comme moyen de s'approprier et de mettre en œuvre le CECR dans le contexte colombien et les difficultés que les enseignants

participants et les formateurs/responsables de formation peuvent rencontrer dans ce processus de changement.

1.1. CHOIX DU PROJET DE THESE

Le métier d'enseignant est fait des changements constants, parfois une lutte contre soi-même, celle qui nous pousse dans une voie d'évolution de notre pensée, et de vouloir essayer et se sortir de nos propres habitudes et d'un certain confort. Il s'agit d'une lutte pour croire en soi en tant que personne n'ayant une influence sur l'autre, sur nos élèves, en activant les moteurs de leur motivation pour notre discipline d'enseignement avec des méthodes adaptées à notre public.

D'autre part, l'enseignant est aussi dans une autre dichotomie, celle de faire face aux changements demandés dans son métier, en sachant s'adapter aux nouvelles réformes, dans des délais limités et sous une pression, due à la mondialisation et aux mésaventures qui émanent de la dénommée « qualité de l'éducation ». Le professionnel de l'enseignement doit se montrer autonome, capable de d'autoréguler sa pratique, et de guider son propre apprentissage. C'est un praticien réflexif (Schön, 1983) capable d'analyser et de faire une critique de ses propres pratiques. On pourrait le considérer comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de base pourtant éprouvée ; il les met régulièrement à jour, essaie des nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique (Wideen, 1992).

Peut-on parler de qualité de l'éducation dans un contexte d'enseignement pas adapté à cette finalité ? Peut-on parler d'évaluation internationale comparative, quand les conditions sociales ne sont pas les mêmes pour tous les participants ? Peut-on parler de l'apprentissage d'une langue en utilisant le CECR quand la mobilité des citoyens est limitée socialement et économiquement ? Ce sont certaines de ces interrogations que nous nous sommes posées au début de ce travail. Nonobstant, une question a été notre principal moteur, grâce à M. Puren, M. Coste et M. Goullier, qui nous ont écoutés et ont répondu à nos questionnements concernant notre sujet de thèse : que peut faire le professionnel de l'enseignement en tant qu'acteur social, médiateur et mobilisateur d'une Politique Linguistique ?

Dans un premier temps, l'enseignant en tant qu'acteur social, au milieu des nouvelles réformes joue un rôle très important. Le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe. Tous ceux qui interviennent dans des écoles en changement peuvent constater que le métier change. Il reste bien sûr en partie individuel, mais dans son essence, il consiste en une insertion dans des projets communs (Paquay, 1994). Cet auteur, en citant Bourgeois (1991), affirme que les enseignants sont de plus en plus amenés à concevoir et à développer des projets pédagogiques, soit en groupes, soit en ce qui concerne des établissements. Ce qui implique nécessairement qu'ils s'engagent comme « acteurs sociaux » au niveau local.

L'enseignant en tant qu'acteur social, nous a mené à nouveau à la notion du praticien réflexif de Schön, (*Ibid.*) ; Tochon, (1993) ; Develay (1996) ; Perrenoud, Paquay, Altet et Charlier(2001) ; et Paquay (1996). Ainsi, La formation de l'enseignant prend une place importante et son développement professionnel devient un acte conscient et motivé.

En tenant compte à la fois de notre proximité avec le sujet, en tant qu'enseignants des langues, et de notre distance, en tant que doctorants dans un processus de formation dans des pays européens, le cœur de notre travail est proposé dans une étude exploratoire premièrement, au travers de compréhension de la politique linguistique de la Colombie, sous l'angle général de la PL à niveau national, pour passer à un point de vue local en nous situant dans les processus de professionnalisation des enseignants.

Pour mieux analyser notre sujet d'étude nous partons d'un regard croisé qui va nous permettre d'analyser la description des participants et leur point de vue face aux reformes du contexte éducatif.

1.2. CŒUR DE LA THESE

Notre travail s'articule principalement autour de trois aspects que nous considérons importants à décrire et à interpréter dans notre travail de recherche. D'abord, nous nous intéressons à la question des réformes scolaires, principalement, l'implémentation du CECR dans le contexte éducatif colombien et sa politique linguistique ; deuxièmement, le développement professionnel des enseignants, stratégie utilisée pour la mise en œuvre de cette réforme ; et, finalement, la perception des enseignants, responsables d'activer les différents changements demandés par le Ministère d'Éducation dans leur contexte de travail.

Au rythme soutenu, l'école, à l'instar d'autre secteur de l'action publique, est de plus en plus soumise à des logiques de transparence et de responsabilisation, caractérisées par un recours à la mesure de performances et à des opérations d'évaluations tant externes qu'internes (Malet, 2013). Pour cet auteur, en citant, Harvey (2007), cette pratique a un rapport et demeure secondé par la globalisation, qui dans le contexte scolaire, a promu cette approche, comme une approche de bon sens.

La responsabilisation des enseignants face aux nouvelles réformes, avec une autonomie dans leur établissement scolaire est soumise à des injections d'évaluation qualitative et quantitative de ses performances, comme l'explique Malet (*ibid.* p. 36). Le processus contient dans ses objectifs même, un souci d'efficacité, mais aussi potentiellement, une ambition de développement professionnel des enseignants. Comme nous l'avons mentionné préalablement, les enseignants jouent un rôle social, participatif, et de prise de risques dans leurs établissements. Il est l'agent qui prend les décisions (Cabra Giné 2003), et derrière l'action des enseignants, il existe des théories personnelles qui sont construites au cours de leur formation et de leurs expériences (Woods 1996). Mais nous nous interrogeons sur comment les enseignants peuvent-ils devenir des acteurs sociaux, de changement de leur propre pratique, avec une mise en œuvre des nouvelles demandes ministérielles.

Notre travail consiste à faire une exploration sur les enjeux entre les objectifs ministériels et le développement professionnel des enseignants d'anglais LE en contexte colombien. L'étude s'intéresse au développement professionnel des enseignants, à travers leur formation. La recherche est appuyée sur différentes données recueillies : treize entretiens aux acteurs du développement professionnel, un questionnaire à trente-six enseignants d'anglais LE, et différents documents officiels.

1.3. JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.3.1 LE PROBLEME

Au cours de notre réflexion et de nos recherches préliminaires, nous nous sommes intéressés à l'usage du CECR dans les contextes scolaires, principalement du point de vue des enseignants en formation qui doivent s'adapter aux nouvelles réformes. Notre expérience nous montre la complexité de la mise en œuvre de politiques linguistiques que cherchent à standardiser les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, étant donné que chaque contexte est unique et l'interprétation des CECRL varie selon les objectifs de chaque pays.

L'étude réalisée³ sur la mise en place du CECR, en France et Espagne, est une évidence de l'autonomie des pays sur les choix politiques et linguistiques selon leurs besoins. Mais aussi, nous ont permis d'apercevoir une difficulté chez l'enseignant à s'adapter aux exigences du Ministère d'Éducation dans chaque pays. Par ailleurs, nous avons constaté que la formation formelle, bien qu'elle s'intéresse à améliorer les pratiques pédagogiques, a

³RODRIGUEZ-MONTANO, I. (2011). La formation continue des enseignants d'anglais du secondaire et sa relation avec la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en tant que politique linguistique. *Deux contextes européens : IUFM de Reims en France et CEP de Granada en Espagne*. Mundusfor.

besoin d'évoluer vers une formation qui permettra aux enseignants de mener à bien des processus de réflexion sur leur propre pratique et sur la réalité éducative dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, le contexte scolaire pourra permettre aux enseignants d'analyser leur propre pratique éducative à la recherche de meilleures compétences communicatives chez les élèves.

L'enseignant montre une adaptation aux nouveaux termes utilisés dans les réformes, mais dans la pratique, il continue à faire exactement pareil, il y a que son discours qui a changé. (Goullier, 2014)⁴.

Nous avons considéré indispensable de revenir sur les origines de notre questionnement : *la mise en place du CECR en Colombie*. Nous nous sommes mobilisés dans le but de pouvoir apporter des réponses à travers d'une étude de nature interprétative-compréhensive.

Notre intérêt est placé principalement sur le développement professionnel des enseignants en relation avec la mise en œuvre du CECR dans la politique linguistique colombienne. Il semble évident que la profession d'enseignant est une profession qui demande une actualisation constante, une adaptation à travers de l'innovation et du développement des connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires ; néanmoins, les contextes d'enseignement à niveau national et local ont également un rôle important sur le développement d'un cours de langue étrangère et sur notre façon d'enseigner.

Les processus d'enseignement-apprentissage sont influencés par la vision du monde et de la vie que nous pouvons introduire dans les contextes scolaires. Également, les conditions sociales, politiques et culturelles sont transférées dans les orientations de l'action éducative qui passent d'un contexte international, au national, régional, et finalement institutionnel. Nous voulons dire que l'enseignant est un acteur social et ses choix pédagogiques ou méthodologiques sont soumis à des multiples pressions au niveau interne dans son

⁴ Interview réalisé en 2014 dans le cadre de la journée de professeurs d'allemand au Goethe-Institut Bordeaux organise un Deutschlehrertag avec les Académies Bordeaux, Poitiers et Limoges ainsi que l'ADEF Aquitaine. Adressé également aux enseignants d'autres langues et matières.

établissement scolaire, et externes, provenant de la société, qui a une forte influence sur son rôle face aux apprenants et ce qu'il doit leur transmettre ou apprendre.

Un développement professionnel est un moyen non seulement de mettre en place une réforme éducative, mais de pouvoir analyser et prendre en compte le contexte et les conditions propres de sa pratique enseignante. De même, la formation des enseignants, est dans le cas de l'Éducation Nationale, un outil de professionnalisation (Cauterman et *al.*, 1999). Ces aspects sont essentiels pour orienter notre action éducative avec un positionnement critique et réflexif. La réalité sociale c'est le champ qui va permettre le dialogue entre la réforme et la pratique d'enseignement, pour répondre aux défis du monde actuel en respectant le contexte social de l'individu apprenant.

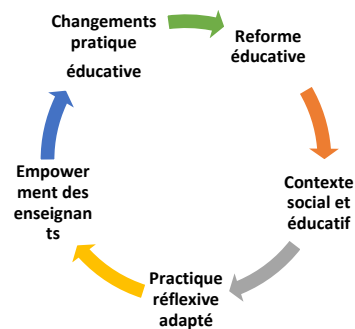


Figure 1 : Relation entre réforme, contexte social et pratique réflexive.

La pratique réflexive peut être envisagée dans un contexte dans lequel la participation de l'enseignant a une place importante. Ainsi, nous amenons le concept d'*empowerment* des enseignants. L'*empowerment*, souvent perçu comme une conséquence de politiques de décentralisation visant à donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles et à laisser plus de place aux enseignants (White, 1992). Un des aspects importants de l'*empowerment*, selon Owens (1998), est qu'il permet à l'enseignant de participer activement, ouvertement et sans crainte à la vision et à la culture de son école par un processus de discussion interactif.

Les enseignants d'anglais colombiens doivent répondre aux exigences du Plan National de Bilinguisme, c'est-à-dire, ils sont les responsables des résultats des étudiants du pays, qui sont mesurés chaque année avec une évaluation finale de fin d'études. Ce qui

gène une pression sur les enseignants à avoir des résultats positifs et des tensions entre les enseignants du primaire et du secondaire. Les deuxièmes doivent faire évoluer les élèves à un autre niveau de compétence linguistique, mais en arrivant, ils ne possèdent pas les compétences qui correspondent au niveau précédent.

De ce fait, même si la Politique Linguistique a commencé en 2006, et dix ans se sont passés ; les enseignants semblent avoir des difficultés dans son application aux contextes scolaires. Il est important de signaler que dans les écoles publiques les problématiques peuvent être de divers type. Les plus évidentes sont : les cours nombreux – avec plus de 35 élèves— ; les ressources insuffisantes ; et des enseignants du primaire sans aucune formation à l'enseignement de la LE, donc, avec des compétences limitées. L'enseignant se trouve au milieu de ces ambitions politiques, mais dans les réalités scolaires, les changements sont rares ou presque inexistantes. Les enseignants sont demandés de former des élèves à un niveau, qu'eux-mêmes n'ont pas.

C'est ainsi que dans notre travail, nous nous rapprochons du développement professionnel des enseignants en analysant la PL, la formation proposée pour développer des compétences linguistiques et professionnelles. Afin de créer un espace essentiel à l'*empowerment* des enseignants. Avec un but, peut être recherché : avoir des effets dans la pratique professionnelle.

1.3.1.1. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN TANT QUE DEMARCHE RESPONSABILISANTE

Le développement professionnel des enseignants d'anglais est devenu la stratégie principale du Ministère d'Éducation Nationale pour la mise en œuvre et le fonctionnement de la Politique Linguistique actuelle, voire le PNB 2004-2019 (PNB). L'enseignant se trouve face à divers types de formation donc l'objet principal c'est l'amélioration du niveau de langue et la méthodologie d'enseignement des langues étrangères.

Un aspect qui nous semble intéressant et que nous découvrons lors de nos entretiens avec divers acteurs de la formation des enseignants c'est l'*empowerment* des enseignants, que nous développerons dans notre étude. Nous rencontrons une démarche qui dépasse les

simples conseils de comment faire dans sa pratique, mais qui cherche à redynamiser le travail interinstitutionnel, interdisciplinaire et l'activité collaborative entre les enseignants d'anglais. L'enseignant est mobilisé, et peu à peu, commence à se rendre compte que ses positions peuvent mobiliser également son établissement et atteindre sa salle de classe et l'apprentissage d'anglais de ses élèves.

Cependant, pour y arriver, il est nécessaire également de mobiliser son entourage pour ainsi avoir cet impact espéré. La participation des directeurs des écoles, coordinateurs, parents et étudiants, mais il devient une évidence dans la construction du projet pédagogique scolaire. Ainsi, notre objectif implique une réflexion sur les échanges non seulement entre les enseignants, mais également avec le corps qui construit l'établissement scolaire.

Le DPE devient ainsi, non seulement une stratégie pour répondre aux exigences du MEN, mais il devienne un moyen de réflexion et de partage d'expériences, des opinions, des points de vue de leur propre chemin de construction au sein de leur établissement, la ville, la région et la nation. Nous allons discuter cet aspect dans les chapitres à venir.

1.3.2. OBJECTIFS DE ETUDE

Cette étude fait partie d'une démarche qui s'intéresse au Développement Professionnel des enseignants (DPE). Nous avons décidé de l'orienter à l'analyse de l'implémentation de la Politique Linguistique (PL) de la Colombie pour l'enseignement des langues. Spécifiquement celle que porte sur l'anglais en tant que LE. Nous abordons le sujet, par une analyse des contextes de développement professionnel pour mieux comprendre les stratégies de formation qui sont utilisés par le MEN, pour que la Politique Linguistique soit traduite dans l'éducation nationale. Ainsi nous nous adressons aux acteurs responsables de DP qui collaborent avec les Secrétariats d'Éducation Municipal (SEM) pour l'amélioration de

la pratique éducative. Dans ce même sens, nous explorons les points de vue des enseignants d'anglais, qui vivent ces transformations au sein des établissements scolaires et qui sont considérés d'être les responsables directes dans sa mise en œuvre.

En effet, nous avons décidé de réaliser un projet de recherche qui permettra de comprendre l'organisation et la réalisation des activités formatives des enseignants d'anglais en relation avec le CECRL en Colombie.

Il existe à l'heure actuelle, tant des chercheurs que des acteurs de l'éducation, intéressés par la question de l'apprentissage des langues, particulièrement sur la mise en œuvre du CECR dans les contextes éducatifs.

Le CECR est une publication du Conseil de l'Europe. C'est un outil pratique de réflexion mis à la disposition de tous les professionnels de l'enseignement et de l'évaluation des langues vivantes en Europe, Il s'adresse à tout utilisateur ou apprenant en langue(s) qui souhaite porter un regard critique sur son propre parcours d'apprentissage (Julié et Perrot, 2008).

Pour ces auteurs, l'ouvrage n'a en lui-même rien de prescriptif. Sa vocation première est de faciliter le rapprochement de tous les acteurs de l'enseignement /apprentissage des langues en proposant une approche et une terminologie commune et partagée par tous les pays européens (*ibid.* p. 48). Ils considèrent qu'il est de la responsabilité de chaque État d'adapter le CECR selon leurs besoins, en respectant la vision européenne de l'approche proposée par le Conseil de l'Europe.

Le présent travail de recherche s'intéresse du point de vue global, à l'adaptation du CECR en Colombie et la place que le document occupe au sein de la politique linguistique du pays. Le CECR considéré en tant que politique transnationale (Usma, 2015 p. 25) et construit pour un contexte Européen avec des conditions sociales et de mobilité internationale différente à celles de la Colombie. De manière plus précise, notre étude vise à interpréter, dès une perspective critique et socioculturelle, les aspects pris en compte par le Ministère d'Éducation Nationale et comprendre les choix dans le contexte éducatif colombien. Ce premier objectif est mené d'un point de vue macrostructural de la politique.

Pour continuer, de notre point de vue de chercheurs, nous considérons nécessaire de faire une précision sur les termes mobilisés dans la construction de la PL colombienne. Nous considérons que les représentations et interprétations peuvent générer des confusions chez les citoyens et les acteurs éducatifs au sein des institutions. Ainsi, les termes tels que bilinguisme, bilinguisme social et éducation bilingue seront analysés.

Ensuite, sachant qu'une politique linguistique est une volonté exprimée aux niveaux national ou international. Elle peut venir d'acteurs qui n'ont pas un rapport direct avec les contextes éducatifs dans les processus d'enseignement/apprentissage. L'objectif est alors d'explorer le DP des enseignants d'anglais au niveau local pour ainsi comprendre le type de formation qu'on leur propose et d'analyser ce que cette dernière mobilise. Dans ce second objectif, nous nous sommes rapprochés des acteurs du DP participants à la construction et réalisation de la formation des enseignants en exercice et des enseignants d'anglais en exercice. Nous les avons choisis parce que nous sommes de l'avis à penser qu'ils sont des éléments clés dans les démarches de formation dans le pays. Ils sont souvent face à des problèmes concernant l'organisation et le développement des cours, des séminaires, d'ateliers, etc., pour l'amélioration de la pratique enseignante, mais également, ils sont en relation directe avec les enseignants, ses compétences et difficultés face aux contextes scolaires et à l'adoption des nouvelles réformes.

La vision des enseignants est également essentielle dans notre étude. Elle va nous permettre d'avoir un regard croisé des divers aspects que nous venons de mentionner, car, ils sont perçus comme les responsables directs de la qualité de l'enseignement et des objectifs à atteindre par le MEN. Ils portent, dans une éducation de plus en plus comparative, due à la croissante évaluation des compétences des élèves et des enseignants, le devoir direct de la réussite de ses étudiants, sans prendre en compte les contextes scolaires et sociaux où ils exercent le métier d'enseignants.

Nous soulignons que les résultats obtenus de cette recherche ne sauraient être généralisables à une vision de tout le pays. Nous considérons que le contexte d'étude que nous menons peut donner des pistes que nous pouvons prendre en compte et partager avec

les différents acteurs de la communauté éducative nationale et internationale. N'ayant pas trouvé d'étude sur les sujets que nous abordons, il nous paraît important de réaliser notre recherche dans l'intérêt de participer d'un point de vue critique sur les enjeux d'utiliser une politique linguistique internationale.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté les principales motivations que nous a permis de définir notre sujet de thèse. Nous avons, donc, fait une courte description de nos expériences dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères et langues minoritaires. De la même sorte, que de notre expérience en tant que chercheurs pour mieux comprendre les enjeux du CECR dans les contextes éducatifs.

Ayant un intérêt porteur sur les processus de DP des enseignants d'anglais, nous avons fait une présentation de cette activité en tant que démarche responsabilisante. Dans ce sens, il nous a semblé important de parler de praticien réflexif, parce qu'une des problématiques dans la mise en œuvre des réformes scolaires est le passage entre le texte officiel et la réalité scolaire. L'enseignant peut agir en tant que médiateur, mais tout cela dépend de ses conceptions épistémologiques. Ainsi, la formation peut être utilisée comme stratégie, non seulement pour informer, mais également pour avoir un impact dans la salle de classe et contribuer au développement des compétences des élèves.

Nous nous sommes centrés sur une exploration, de la relation constante entre réforme, Développement Professionnel des Enseignants et réalité scolaire. Et nous avons souligné que notre étude n'a pas pour objectif de faire une généralisation, mais de faire une description et dans le possible de donner des pistes aux acteurs de la communauté éducative.

PARTIE 2 : CONCEPTUALISATION ET RECADRAGE THEORIQUE

CHAPITRE 2 : LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LE CURRICULUM SCOLAIRE

Dans le présent chapitre, nous abordons trois sujets qui constituent une partie de la revue théorique de notre étude. D’abord, nous présentons une introduction sur les réformes éducatives et la globalisation dans les contextes éducatifs. Cela nous permet de contextualiser notre recherche et de faire un survol sur la mondialisation et les relations internationales entre les pays.

Ensuite, nous présentons les différents concepts que nous mobilisons dans notre étude et qui font partie de notre cadre théorique pour mieux réaliser notre exploration. Dans ce sens, nous présentons, d’abord, le CECR, Utilisé comme référence dans la construction des PL européennes, mais également en Colombie. Nous considérons qu’il est nécessaire de décrire, non seulement les niveaux de compétences que le CECR propose, mais les positions qui l’ont encouragé et les recommandations d’utilisation présentés par les concepteurs.

Le deuxième sujet que nous abordons, c’est la Politique Linguistique. Nous présentons les définitions et l’impact qu’elle a dans l’enseignement et l’apprentissage des langues. Entre elles, nous donnons une brève description de la PL en Colombie, mais elle sera développée dans les résultats de l’étude. Également, nous consacrons une partie de ce chapitre à la définition et à la compréhension des notions, tels que, bilinguisme, éducation bilingue, plurilinguisme, approche plurilingue et l’approche par compétences du CECR.

Enfin, et en dernier point, nous traitons le curriculum scolaire et les contextes sociaux dans le cadre de l’éducation. Nous considérons que ce sont des concepts nécessaires dans la mise en œuvre des PL.

2.1. REFORMES EDUCATIVES ET GLOBALISATION DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES

Au cours des trois dernières décennies au moins, et pour faire face aux nouveaux défis du développement social, le système éducatif a, dans de nombreux pays, fait l'objet de propositions de réformes successives et changeantes (Tedesco, 2015). Partout dans le monde, les pays sont soumis à des pressions grandissantes pour améliorer leurs systèmes éducatifs. L'augmentation des dépenses s'accompagne de plus en plus de réformes visant à accompagner les enfants défavorisés, à investir dans les enseignants et à améliorer la formation professionnelle (OCDE, 2015).

Pour l'OCDE, le fait de ne pas évaluer l'impact des réformes dans les contextes d'enseignement pourrait se traduire dans une faible mise en œuvre et efficacité des réformes.

Selon l'étude réalisée par l'OCDE en 2015, *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 – Les réformes en marche*, sur 450 différentes réformes mises en place entre 2008 et 2014, seulement 10% ont été évalués pour leur impact.

L'enseignement des langues est un de secteurs éducatifs qui a eu plus de changement dans les derniers 15 ans dans les contextes éducatifs dans différents pays. Ces réformes ont été réalisées dans un objectif d'améliorer les compétences communicatives des citoyens, à travers des diverses politiques linguistiques nationales et dans certains cas, comme la Colombie, en adoptant des conceptions prévenantes d'autres pays, voire, l'Europe.

Les réformes menées en Europe avec le *Cadre* ont un impact dans les politiques non seulement européennes mais dans d'autres pays tels que La Colombie. Le Ministère d'Éducation Nationale colombien a décidé de l'adopter dans la PL du pays, proposant une nouvelle organisation dans l'enseignement des LE aux différents niveaux éducatifs. Pour

cela, nous avons décidé de décrire ses objectifs dans un premier temps avant de passer au contexte colombien.

2.2. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPEENNE

Le Cadre Européen commun de Références pour les Langues a été publié en 2001 est de nos jours un document de base dans la constitution de la politique linguistique globale du Conseil de l'Europe, mais également des politiques linguistiques internationales au-delà de l'espace européen, il a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs de l'Europe et hors de ce continent (Beacco 2007). Il s'agit d'un point de rencontre, un lieu de réflexion sur toutes les questions relatives à l'enseignement-apprentissages des langues, et il est devenu tout au long de ces années la base de la formation en langues au niveau européen et aussi au niveau international (Bourguignon, 2010).

Le CECR est le résultat de plusieurs recherches et projets réalisés sur le processus d'apprentissage et enseignement des langues pendant une période de plus de dix ans, entre 1993 et 2000, avec la collaboration d'un groupe d'experts rassemblés de différents pays et avec la direction du Conseil de l'Europe. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses usagers devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser (CECR p.4) ; ce n'est pas un document dogmatique ni prescriptif qui imposera une façon d'enseigner les langues vivantes (Goullier, 2005).

Le propos principal de ce document est de proposer à tous les acteurs, institutionnels ou non, de l'enseignement des langues une grille d'analyse des situations d'enseignement pour pouvoir décrire leurs choix d'une façon qui permette la compréhension par d'autres acteurs, dans des langues ou des dispositifs d'enseignement très différents. (Goullier, 2007).

Selon Goullier (2005), Il se veut avant tout un outil descriptif, qui permettra aux divers acteurs de l'enseignement des langues dans différents contextes de s'interroger sur ses propres choix et de celles des institutions dans lesquelles ils exercent. Ainsi, le CECR va leur permettre non seulement avoir une grille d'évaluation pour l'apprentissage d'une langue, mais également un outil de description et de comparaison sur des options

didactiques, objectifs qu'ils poursuivent dans leurs enseignements. Pour pouvoir ainsi favoriser la transparence, la cohérence et la comparabilité des dispositifs d'enseignements des langues et des qualifications qui sont une finalité essentielle du CECR.

« Le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe, il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Somme toute, le Cadre de référence définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Bien qu'il s'agît d'un document de base pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au niveau international, ceci reste un document d'une grande complexité (Piccardo, 2010 ; Sagaz, 2011 ; Goullier, 2005). Ainsi, ses avantages et son potentiel pédagogique restent encore dans une zone d'ombre et d'incompréhension (Piccardo 2011 ; Bourguignon 2010).

Pour cette raison, nous considérons qu'avant tout il est nécessaire de comprendre ce que le CECRL propose, parce que c'est à partir de son explication qu'il peut y avoir un impact réel dans les contextes éducatifs. Si les enseignants des langues étrangères n'ont pas une idée claire de son contenu, de sa proposition, si les enseignants n'ont pas un point de vue critique face à cette nouvelle démarche, il va être difficile de s'identifier avec, de l'adopter ou de faire un travail conscient sur la base d'un processus différent d'enseignement-apprentissage des langues différent.

Les politiques linguistiques en Europe, comme il est connu, sont dirigés principalement par le Conseil de l'Europe, qui présente le CECR comme un document, dont l'objectif général de « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » (Conseil de l'Europe, 2004) en présentant une démarche commune à tous les états membres, du point de vue du domaine culturel.

Dans les Préambules à la Recommandations R (98) 6, du Conseil de l'Europe (2004 p. 10) il est réaffirmé les suivants objectifs politiques dans le domaine des langues vivantes :

- *Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres, et ceci non seulement en éducation, culture et science, mais également pour le commerce et l'industrie.*
- *Promouvoir compréhension et tolérance mutuelle, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace.*
- *Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées.*
- *Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents.*
- *Éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive.*

Les acceptions précédentes réaffirment que le CECR n'est pas un document exclusivement dirigé au contexte formel de l'éducation, il ne se limite pas à un usage pour le curriculum, pour l'éducation nationale dans les pays membres, mais il a comme but de répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle, dans laquelle il est nécessaire développer des compétences non seulement communicatives, sinon « *des savoir-faire sociaux* » dans la communication avec l'autre, en dépassant les frontières linguistiques et culturelles du monde actuel.

Le Conseil de l'Europe, créé en 1949 est aussi la plus ancienne organisation politique européenne, qui réunisse aujourd'hui 46 pays européens, et 5 États des divers continents

qui été acceptés en tant qu'observateurs intéressés dans les travaux développés par le Conseil (les États-Unis, le Japon, le Canada et le Mexique).

Dans sa politique, le Conseil de l'Europe a comme objectif : a) favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. b) favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité. c) Chercher des solutions communes aux principaux problèmes : discrimination, xénophobie, violence contre les enfants, terrorisme, intolérance, bioéthique et clonage, traite des êtres humains, crime organisé et corruption et cybercriminalité.⁵

Nous pouvons constater ainsi que les valeurs et les principes défendus par le Conseil de l'Europe sont exposés dans le document du CECR avec des principes fondamentaux et des conséquences pratiques :

[...] Le Conseil de l'Europe a pour souci d'améliorer la communication entre les Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aide les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoir, savoir-faire, et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique (CECR 2005 p. 4).

À cet égard, la préoccupation principale dans la politique linguistique de l'Europe, ici exposée, seraient l'amélioration de la communication entre les citoyens des divers pays de l'Europe, qui ont une langue et une culture différente. Le CECR serait ainsi un document pour la mise en pratique de cette amélioration dans la communication à travers de l'enseignement-apprentissages de langues vivantes pour la compréhension et la

⁵ Selon la A.F.C.C.R (L'Association Française du Conseil des Communes et Régions en Europe) <http://www.afccre.org/fr/notre-r%C3%A9seau/le-conseil-europ%C3%A9en#.V6L5G7iLTIU>

coopération. En réunissant ces éléments, nous constatons qu'il s'agit du développement d'une « citoyenneté démocratique ».

Dans ce sens, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe adopte les *Recommandations CM/Rec(2010)7* propose le développement de connaissances, des compétences de compréhension en développant les attitudes et les comportements des apprenants en leur donnant les moyens de [...] *Exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.*

Également, dans la Recommandation 13, concernant les aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits, il est exposé que :

Dans tous les domaines de l'éducation, les États membres devraient promouvoir des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement visant à apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle, et à permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances 13 et les compétences nécessaires pour promouvoir la cohésion sociale, estimer la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente dans le respect des droits de chacun et combattre toutes les formes de discrimination et de violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement.

Il est intéressant de remarquer que le Conseil de l'Europe, avec le CECR, a pour objectif de promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique et ainsi lutter contre les inégalités en défendant les principes de liberté et des droits de l'homme à travers une plurilinguisme. Ainsi, Julié et Perrot (2008 p.50), affirment que les principes fondamentaux qui animent le CECR, à travers de l'action de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, sont fondés sur cinq principes qui sont dans une étroite interrelation :

- La défense du plurilinguisme
- La promotion des droits de l'homme

- Le développement d'une citoyenneté démocratique
- Le renforcement de la cohésion sociale
- L'affirmation d'un dialogue interculturelle entre les peuples.

Ainsi, Julié et Perrot (*Ibid.*p.50) nous proposent au vu de ces principes fondamentaux que « *l'apprentissage des langues est un droit fondamental de chacun, sa dimension plurilingue est seule apte à nourrir le dialogue interculturel indispensable à la cohésion sociale sans laquelle aucune citoyenneté démocratique n'est possible* ». Ils proposent dans leur réflexion sur le CECR, deux clés de lecture pour la compréhension de ceci.

Pour ce chapitre concernant les politiques linguistiques et le CECRL, nous retenons leur vision, car, bien que la langue vivante soit contemplée comme un outil de communication dans les échanges européens, elles sont aussi considérées comme un moyen privilégié pour la construction d'une identité culturelle riche de celle d'autrui. Les auteurs défendent ainsi une indissociabilité entre langue et culture, car *elles se nourrissent l'une l'autre de manière organique*.

Pour conclure cette vision, nous soutenons dans notre étude, le fait que le CECR donne une place centrale à la *langue-culture*, comme expliquent Julié et Perrot (*Ibid.* p.51), et ceci *n'est peut pas avoir une vision européenne que si elle est placée au sein d'une perspective pluriculturelle et donc plurilingue. Ainsi, la défense du plurilinguisme est à ce titre un axe central du projet*.

En outre, le CECR dans la politique linguistique de l'Europe devient un outil de grande importance dans un continent où la diversité des langues nationales et régionales sont un moteur qui motive les différents pays à s'engager dans l'apprentissage et développement de langues vivantes pour ainsi atteindre une majeure unité entre les citoyens Européens, en dépassant les barrières de la diversité linguistique et culturelle, à travers l'apprentissage d'un ample variété de langues dans la communication et l'interaction des Européens.

2.3. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

« Toute politique linguistique éducative, quelles que soient les études scientifiques, les expérimentations, les comparaisons, les évaluations sur lesquelles elle peut se fonder ou se transformer, repose d’abord sur l’interprétation de constats et sur l’affirmation de choix qui relèvent d’une vision de l’éducation et de la société » (Coste et *al.*, 2013).

La politique linguistique (désormais PL) est définie comme *l’ensemble des choix conscients qui régissent les rapports langue(s)/structure sociale ; menée surtout par l’État, elle a pour effet de créer les conditions de la promotion et de l’expansion de certaines langues et corrélativement les conditions d’exclusion et de régression d’autres langues* (Calvet, 1996).

Au sens strict est un moyen de fixer le statut d’une langue en l’explicitant dans un texte officiel et en précisant la manière dont ce texte se réalise concrètement (Truchot, 2008).

Aussi, elle peut être définie comme « aménagement linguistique » qui est le champ de recherche théorique et empirique le plus directement en prise avec les questions que soulève la définition d’une politique d’enseignement des langues (Grin, 2005). Dans la conceptualisation du terme, plusieurs définitions apparaissent, sans qu’il s’agisse des synonymes : *politique/planification/aménagement linguistique et glottopolitique*.

La notion de politique linguistique, appliquée en général à l’action d’un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscitées en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique (Boyer 2010). C’est-à-dire, il s’agit d’une gestion des langues dans un contexte déterminé. Une politique linguistique, comme toute politique publique, ne s’arrête pas au stade des déclarations et passe à l’action, « il faut qu’elle mette en place un dispositif et des dispositions : on passe à autre niveau, celui de l’intervention concrète » (Grin. p.68). À ce stade, il est considéré qu’on peut parler de *planification, d’aménagement* ou de *normalisation* linguistiques.

À cet égard, une politique linguistique selon Boyer (2010) peut développer diverses questions techniques et juridiques :

- Une langue dans ses formes : dans une intervention normative : (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers).
- Les fonctionnements socioculturels d'une langue son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire(s) d'une autre/d'autre langue(s) également en usage dans la même communauté, avec des cas des figures variables (complémentarité, concurrence, domination, etc.).

Également, la politique linguistique peut s'en servir d'une double visée, tant *linguistique* comme *socioculturelle*, dans le stade de la normalisation/normativisation.

Beacco (2003), dans *le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, considère que pour aborder les questions d'enseignement des langues, il est nécessaire de rappeler que les décisions d'ordre politique sont prises à partir d'au moins deux types de considération : *des mesures en relation avec des principes généraux, telles que l'équité sociale, les libertés individuelles, la tolérance, le modèle de société, l'économie de marché, qui sont censés légitimer ces décisions.* Et celles que sont d'ordre technique, *sur le plan de l'adéquation des mesures envisagées aux ressources disponibles, aux priorités collectives, aux délais de réalisation, aux effets escomptés.*

Nonobstant, la réalisation d'une politique linguistique nécessite des choix d'aménagement linguistique, qui ne peuvent rencontrer le succès qu'à la condition d'être compatibles avec les opinions des locuteurs et donc avec les sentiments et les pratiques linguistiques (Gaudin, 2009). Pour cet auteur, la négociation terminologique, l'information et la consultation des acteurs concernés sont considérées comme des éléments qui favorisent la mise en place avec les effets attendus. Il faut pour cela que les conditions d'une adhésion sociale soient réunies et que les décisions prises reposent sur une description fine des pratiques et une consultation préalable des usagers (*Ibid.* p.3).

Blanchet (2010) affirme que la planification et l'action linguistique peuvent dépendre et provenir de politiques non linguistiques (économiques, éducatives, juridiques, etc.). À ce que Dagorn (2011), de son point de vue, explique que « *la mondialisation est à l'honneur. Employé encore timidement au début des années 1990 pour décrire les interactions croissantes des échanges entre les diverses parties du monde, ce terme désigne aujourd'hui un ensemble de processus, économiques, sociaux et culturels au sein duquel se dessine l'architecture d'une politique mondiale* ».

2.3.1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU SEIN DE L'ÉDUCATION

Les politiques éducatives, en particulier dans leurs dimensions pédagogiques, ne produisent des effets qu'à la condition d'être mises en œuvre. Or, dans le champ de l'éducation tout particulièrement, les acteurs locaux (enseignants, directions, parentes, élèves) disposent de facto d'une autonomie relative qui leur permet de creuser des écarts vis-à-vis des injonctions politiques d'en transformer le sens. (Mangez 2008).

Lessard et Carpentier (1990) abordent la question de la mise en œuvre des politiques éducatives et étude de changement, en affirmant que toute application d'une politique appelle un changement, sinon, il n'y aurait pas lieu d'élaborer une politique et de mobiliser des acteurs dans la décision, celle-ci ayant d'autant plus de valeur qu'elle est porteuse de véritables conséquences.

Ainsi, la question sur les politiques éducatives et la réception de celles-ci du point de vue local, se pose. « Si l'on veut comprendre en quoi ces politiques sont susceptibles de trouver une forme d'écho du point de vue local, il est nécessaire de prendre pleinement en compte le travail de réinterprétation opéré par les acteurs qui y agissent. Le niveau local n'est pas simplement une affaire d'individus : les établissements scolaires, en tant

qu'ensembles organisés, situés dans un espace social, et porteurs d'une histoire, constituent des lieux de redéfinition importants des politiques éducatives ». (Mangez, 2008 p.37)

Il semble clair que langage pédagogique, à tout le moins dans ses aspects formels, faits l'objet d'une réception souvent critique qui oppose le langage de spécialistes aux réalités de terrain (Hargreaves, 1984). Ce qui conduit souvent aux enseignants à porter un jugement sur les rédacteurs des textes et à les positionner loin de la réalité de terrain à mettre en cause la légitimité de leur position, produisant ainsi une certaine distance vis-à-vis de ces rédacteurs. (Mangez, 2008 p. 102)

2.3.2. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN COLOMBIE

La politique linguistique colombienne vise à améliorer les politiques éducatives et de formation, en plaçant la question de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et nationales au cœur de la problématique du pays. Cela suppose un travail d'installation des stratégies linguistiques et pédagogiques à adopter par le pays.

Plusieurs débats politiques et académiques tournent autour du phénomène de multiculturalisme. Un phénomène qui a pris plus de force depuis le XX^e Siècle. De nos jours, les limites politiques, économiques, sociaux et géographiques, qui pourraient dans une autre époque séparer les diverses communautés culturelles, s'est fissuré, situation qui laisse une porte ouverte au développement d'un plurilinguisme ou multilinguisme dans le pays.

Néanmoins, les besoins qui surgissent d'un monde globalisé (économique, social, culturel) ont donné comme résultat un grand mouvement et le développement des accords économiques entre les pays du monde entier. Dans le cas de la Colombie, la diversité linguistique, soutenue dans la Constitution colombienne de 1994, a conduit à la création de

deux types de politiques linguistiques (Mejía, 2005). Le premier s'adresse aux langues minoritaires, créoles et indigènes à l'intérieur du pays. Son objectif c'est la régulation entre ces langues et l'espagnol, la langue majoritaire. Et dans un deuxième lieu, la PL s'adresse à l'implémentation des langues étrangères, dans le cadre d'une éducation bilingue, et plus actuellement, le Plan National de Bilinguisme (désormais PNB), qui a pour objectif l'insertion d'un bilinguisme, anglais-espagnol dans le contexte colombien.

Bien que l'objectif de chaque groupe de politique soit clair, il est nécessaire de déterminer l'interrelation entre ces groupes et les tensions qui puissent être créées (Garcia, 2012), étant donné que, la Politique Linguistique Colombienne est centrée sur la promotion de l'anglais, en tant que LE, fait que désavoue le contact des langues en Colombie, particulièrement, le contact entre anglais créole et espagnol (ibid. p. 50).

Ce qui nous amène à affirmer que la Colombie n'a pas échappé aux tendances mondiales de la croissance demande de l'anglais (Gonzalez-Moncada, 2008). Ainsi, le PNB, créé comme politique linguistique colombienne s'impose et devient le document officiel à suivre par le système éducatif du pays. L'imposition d'une politique linguistique que favorise une langue étrangère, presque toujours, va en détriment du contexte local et réduit l'éducation à la formation aux compétences professionnelles (Usma, 2009). Néanmoins, ce travail a permis aux différents acteurs du secteur éducatif colombien de discuter et de proposer de nouvelles perspectives en ce qui concerne l'enseignement des langues dans le pays.

Ainsi, dans le cadre du II séminaire International de Développement professionnel des enseignants des langues étrangères en 2008, les politiques linguistiques, à niveaux international et national, ont été objet de discussion dû au grand rôle de celles-ci dans le développement du pays.

2.4. LE CONCEPT DE BILINGUISME

Diverses sont les définitions sur le bilinguisme, si nous tenons compte de la définition de base, le dictionnaire Larousse (en ligne) le définit comme la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; ou situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues. Une autre vision peut-être celle de tout le monde est bilingue. Cela signifie qu'il n'existe pas une personne dans le monde qui ne connaisse pas au moins quelques mots dans une autre langue différente à la variété maternelle. (Edwards, 2004).

Selon Bloomfield (1993), le bilinguisme implique la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues. En outre, c'est la capacité de parler deux langues comme le font deux locuteurs natifs, en prononçant des énoncés bien formés, porteurs du sens. Haugen (1953), explique que la personne bilingue peut utiliser des expressions complètes avec une signification dans diverses langues. De sa part, Weinreich (1953), affirme que la pratique de parler deux langues de forme alternative est un bilinguisme et les personnes impliquées bilingues. Weiss (1959) déclare qu'il s'agit d'usage direct, actif et passif de deux langues par un même locuteur ; se conçoit actif quand on parle et passif quand reçoit ou comprend. Macnamara (1967) définit le bilinguisme comme la capacité à développer un certain niveau de compétence (parler, lire, comprendre, écrire) dans une deuxième langue. Mackey (1976) le considère comme l'usage alterné de deux ou plusieurs langues par le même individu. Et Lam (2001) le comprend comme le phénomène de compétence et communication en deux langues.

Nous pouvons constater qu'il existe une certaine évolution sur les diverses définitions du bilinguisme. D'un côté, il y a une idée de bilinguisme équilibré, car le locuteur a une maîtrise parfaite des deux langues. D'autre part, la conception dans laquelle l'individu développe un bilinguisme en tenant compte de son développement psychologique, son organisation cognitive et ses spécificités communicatives et sa relation avec la société,

développement culturel. Baker (1988) affirme *if we add to the many dimensions of language skill, the context or domain of language usage, defining who is or not bilingual becomes even more difficult*.

De nombreux facteurs favorisent le bilinguisme, tels que le contact de langues à l'intérieur d'un pays ou d'une région, la nécessité d'utiliser une langue de communication (*lingua franca*) en plus d'une langue première, la présence d'une langue parlée différente de la langue écrite au sein d'une même population, la migration politique, économique ou religieuse, le commerce international, les cursus scolaires suivis par les enfants, les mariages mixtes et la décision d'élever les enfants avec deux langues. Le bilinguisme se manifeste dans tous les pays du monde, dans toutes les classes de la société, dans tous les groupes d'âge (Grosjean, 2016)⁶.

Nous adhérons la position de Grosjean (2004) qui explique : « *Le bilinguisme d'une personne est un processus dynamique influencé par les événements de la vie. La configuration linguistique du bilingue évoluera à la suite de mutations importantes telles que des changements au niveau scolaire, l'entrée dans la vie active, le début de la vie en couple, les déménagements ou les migrations, la perte d'un être cher avec qui on parlait une des langues, etc.* L'auteur considère que la personne bilingue passe par des périodes de restructuration tout au long de sa vie.

Brown (2006) considère qu'un de chaque trois individus utilise deux langues au quotidien ; Crystal (1997) explique qu'approximativement deux tiers des enfants au monde grandissent dans un entourage bilingue, ce qui les mène à devenir bilingues/multilingues à l'âge adulte et Ada, Baker et Ebrary (2001) affirment que le 60% et 75% de la population dans le monde est bilingues.

Selon une étude de l'UNESCO, plus de 50% des 6.000 langues dans le monde sont en danger de disparition. Le 96% des 6.000 langues dans le monde sont parlé par le 4% de la

⁶GROSJEAN, François « **BILINGUISME INDIVIDUEL** ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 22 mai 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>

population mondiale et 90% des langues dans le monde ne sont pas représentées sur internet.

Les situations de bilinguisme impliquent des langues aux statuts inégaux (majoritaire/minoritaire, dominant/dominé) suppose des enjeux considérables au plan personnel et sociétal. Car toutes les langues sont potentiellement en concurrence et coexistent dans une tension idéologique (Gadet et Varro, 2006). Pour les acteurs, les inégalités des langues se voient répercuter dans les situations des contacts des langues.

Il existe plusieurs types de bilinguisme que nous pouvons citer dans le but de mieux comprendre les objectifs du bilinguisme dans un contexte spécifique et les effets qu'il peut avoir chez les citoyens. Ainsi, on peut distinguer :

- a. **Le bilinguisme ou multilinguisme familial** : il s'agit d'un bilinguisme dans lequel l'enfant est entouré de deux langues ou plusieurs langues et l'entend parler autour de lui à son foyer. Dans ce sens, il s'agit d'un apprentissage des langues simultanée.
- b. **Le bilinguisme social** : Il s'agit d'un bilinguisme dans lequel l'enfant issu d'une famille monolingue est confronté à une autre langue dès qu'il quitte le foyer. Ce type de bilinguisme peut se développer dans les rapports sociaux.
- c. **Le bilinguisme scolaire** : Il s'agit d'un bilinguisme créé pour l'enfant dans un contexte d'enseignement qui n'est pas ni la langue de la famille ni celle de la rue. Il peut être par imposition, par exemple dans les régions où se parle un dialecte différent de la langue nationale.

Dans le cadre de notre travail de recherche, le bilinguisme dans le contexte éducatif joue un rôle essentiel dans la construction des politiques linguistiques éducatives. García (2009) déclare la *educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI*». Le bilinguisme ou plurilinguisme des nouvelles générations est perçu comme un élément qui va répondre aux exigences du monde global dans lesquelles sont aujourd'hui les sociétés, influencées par le développement scientifique et technologique vertigineux. Ce bilinguisme est perçu également comme une possibilité d'obtention des bénéfices.

Nous intéressants aux politiques linguistiques, nous considérons nécessaire de définir le terme de bilinguisme et ses implications dans les contextes éducatifs. Ceci peut nous permettre les choix des responsables des politiques linguistiques. L'éducation bilingue reflète non seulement les décisions sur les programmes curriculaires, mais des politiques sur le pluralisme, l'égalité des chances, l'*empowerment*, la diversité et le statut relatif des langues différentes, etc. (Baker, 1996).

L'école, au milieu des changements découlant de la globalisation, joue un rôle de socialisation des conceptions en relation avec l'apprentissage/enseignement des langues au sein de l'école. À cet égard, les acteurs éducatifs sont conscients des nouveaux besoins qui impliquent les changements mondiaux. Responsables des propositions des modèles culturels et d'apprentissage des langues pour les nouvelles générations, ils contribuent à l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens.

Dans le contexte européen, les pays qui composent l'Union Européenne profitent d'une flexibilité des frontières, qui permet la mobilité des citoyens européens et le contact avec l'autre. Le rapprochement à amener à penser l'Europe en termes pluriculturels, compte tenu des différents pays et de leurs cultures. Ainsi, Skutnabb-Kangas (1987) appelle compétence culturelle, laquelle a été incluse dans la compétence communicative du CECR.

Finalement, le bilinguisme prend une perspective différente au sein du CECR *Bilingualism enables individuals to become aware of differences in culture, as well as to construct their own hybrid culture that enables them to negotiate both cultural systems.*

Garcia et Baetens Beardsmore (2009) soutiennent le fait que le concept de bilinguisme en éducation doit être analysé et bien pensé par les acteurs académiques et éducatifs. La langue peut avoir une double fonction - moyen d'enseignement d'une matière à l'école ou –Object d'étude. Pour les acteurs, l'enseignement bilingue dans le contexte éducatif implique l'éducation des langues de position et pouvoir inégalitaire. Également, des facteurs qui interviennent dans le bilinguisme sont importants à prendre en compte dans le bilinguisme éducatif. Les acteurs ci-dessus, mentionnent les suivants : le statut socioéconomique, la dominance et le pouvoir dans la société, l'ethnicité, la race, la

nationalité, le genre, l'identité et l'âge ; comme les linguistiques, telles que les seuils du bilinguisme et les hiérarchies linguistiques.

2.4.1. L'EDUCATION BILINGUE

L'éducation bilingue dans la société née soit d'un bilinguisme existant et/ou d'un désir de l'acquérir et le développer. Premièrement, les sociétés ont connu un bilinguisme dont les langues considérées, de prestige, étaient exclusives aux contextes scolaires de l'élite des pays. Les langues telles que le français, l'anglais ou l'allemand avaient une forte influence dans l'éducation des enfants de l'aristocratie. Mais au milieu de XX siècle, l'enseignement de ces langues se démocratise et la population en générale à la possibilité de les apprendre également.

Par ailleurs, il convient noter que, tandis que le bilinguisme dans les langues de renommée internationale, telles que l'espagnol-anglais, espagnol-français, et espagnol-allemand, fournit un accès très « visible », et d'une forme de bilinguisme socialement accepté, conduisant à la possibilité d'un emploi sur le marché mondial ; le bilinguisme des langues minoritaires, Amérindiennes ou créoles, conduit, dans la plupart de cas à une forme « invisible » de bilinguisme dans lequel la langue native est sous-évaluée et associé au sous-développement, à la pauvreté et le retard (de Mejía, 1996 ; de Mejía 2011).

D'autre part, l'arrivée des nouvelles technologies et postérieurement de la globalisation produisent de changements qui bouleversent le fonctionnement des sociétés. Principalement, les nouvelles technologies et la globalisation influencent les contextes sociétaux et par conséquent les modèles d'éducation bilingue, qui ont dû s'adapter aux nouvelles exigences du monde actuel.

Postigo (en Mendoza, 1998) décrit le bilinguisme éducatif comme l'éducation linguistique dans laquelle deux langues sont instrumentales et véhicule des activités d'enseignement d'apprentissage des contenus, dans une discipline éducative non

linguistique, c'est-à-dire, ce sont deux langues d'instruction. Baker (1993), qui est l'un des érudites en ce qui concerne l'éducation bilingue le terme peut être utilisé dans la définition précédente, mais également pour la désignation de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues additionnelles (Baker, 2001). Certains étudiants qui apprennent des langues additionnelles sont déjà locuteurs de la/les langue(s) majoritaire(s) utilisée(s) par la société, tandis qu'ils sont parfois immigrants, réfugiés, des populations indigènes, membres de groupes minoritaires, ou peut-être, même membres du groupe majoritaire, qui apprennent une langue différente à la langue dominante à l'école (Garcia, 2009).

Cette auteure considère qu'il est important de faire la différenciation entre ***bilingual education*** et ***language education***. Dans la première, il s'agit d'un bilinguisme dans lequel la langue est utilisée comme moyen d'instruction. Par le fait, les programmes éducatifs bilingues enseignent des contenus à travers d'une langue additionnelle différente à la langue majoritaire. Dans le cas de la Colombie, ce type d'éducation bilingue est utilisé par les écoles bilingues privées. Par exemple, les écoles bilingues (anglais-espagnol), les lycées français (français-espagnol) ou les Lycées colombo-allemand (Allemand-espagnol).

Surtout, *bilingual education* « is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance toward other linguistic and cultural groups, [...] multiple understandings about language and cultures and foster appreciation for human diversity (Garcia, *ibid.*)

Dans le cas de *language education*, il s'agit du mode traditionnel d'enseignement d'une langue étrangère ou deuxième langue, dans lequel la langue additionnelle est enseignée comme *target language*. Néanmoins, Garcia (*ibid.*) affirme que dans l'éducation des vingt unièmes siècles, les programmes d'enseignement des langues intègrent langue et contenu ainsi dans le but de se rapprocher de l'éducation bilingue. Le tableau suivant, proposé par l'auteure présente une différenciation entre les deux types bilinguisme dans les contextes éducatifs. Également, l'auteure présente divers types d'enseignement bilingue.

	Bilingual Education	Foreign or Second-Language Education
<i>Overarching Goal</i>	Educate meaningfully and some type of bilingualism	Competence in additional language
<i>Academic Goal</i>	Educate bilingually and be able to function across cultures	Learn an additional language and become familiar with an additional culture
<i>Language Use</i>	Languages used as media of instruction	Additional language taught as subject
<i>Instructional Use of Language</i>	Uses of some form of two or more languages	Uses target language mostly
<i>Pedagogical Emphasis</i>	Integration of language and content	Explicit language instruction

Tableau 1 : Différenciation entre bilingual education et Foreign or Second-Language Education (Garcia, 2009)

Nous considérons cette différenciation pertinente dans les contextes scolaires. Cela peut nous donner des pistes importantes sur la conception de l'enseignement des langues et des choix de politiques linguistiques.

2.4.1.1. FACTEURS QUI ONT UNE INFLUENCE SUR L'ÉDUCATION BILINGUE

Entre les facteurs qu'influencent le bilinguisme Baetens Beardsmore (2009) propose plusieurs macro-variables autour de trois facteurs principaux : Le facteur situationnel, le facteur opérationnel et le facteur du résultat.

Macro-Factors and Interdependent Variables for BE Policies		
<i>Situational Factor</i>	<i>Operational Factor</i>	<i>Outcome Factor</i>
1. Students	1. Curriculum	1. Linguistic
a. Target students	2. Subjects	a. Shift
b. Social background	3. Initial literacy	b. Addition
c. Linguistic background	4. Exit criteria	c. Maintenance
2. Population diversity	5. Materials	d. Revitalization
3. Language policy	6. Teachers	e. Development
4. Opportunity for language use	7. Language strategies	minoritized language
a. Geography	8. Parental involvement	f. Development
b. Languages out of school	9. Whole school	multiple languages
5. Status of languages		g. Development
6. Linguistic characteristics		plurilingualism
7. Attitudes		2. Literacy
8. Economics		a. Literacy in majority language
9. Religion, culture, and ideologies		b. Receptive biliteracy
		c. Partial biliteracy
		d. Full biliteracy
		3. Content-matter
		4. Sociocultural

Tableau 2 : Facteurs et Variables Indépendantes pour les politiques en Éducation Bilingue de Baetens Beardsmore (2009).

A continuation nous allons développer ces trois facteurs, appliqués aux contextes d'éducation en Colombie.

A. LE FACTEUR SITUATIONNEL

Ce facteur fait référence au contexte dans lequel se développe l'éducation bilingue. Baetens Beardsmore (2009) propose neuf variables. Pour notre étude, nous considérons

important de prendre en compte les suivants macro-variables pour expliquer le contexte d'éducation colombien.

Les élèves, et le contexte social et linguistique dont ils font partie.

La diversité de la population à laquelle est destinée l'éducation bilingue ou pour le développement du bilinguisme. Dans le contexte colombien, il s'agit dans une majorité d'une population qui ne parle pas la langue objet d'apprentissage dans les contextes familiers et l'anglais est vu comme une langue étrangère qui n'a pas une influence directe dans la vie des élèves. Il s'agit d'une langue présente principalement dans les contextes scolaires.

La politique linguistique de la Colombie comme elle est perçue actuellement, a un grand intérêt pour le développement des langues étrangères (LE), particulièrement l'anglais avec le Plan National de Bilinguisme (PNB), que nous allons présenter postérieurement dans notre étude. Les langues du pays (minoritaires, créoles ou indigènes) sont développées d'un point de vue différent. Comme c'est le cas dans d'autres nations latino-américaines, il existe un écart entre la politique, la pratique et la recherche en bilinguisme et les programmes d'éducation bilingue pour les locuteurs de langues majoritaires comme l'anglais, le français ou l'allemand, et les programmes offerts pour les locuteurs des langues minoritaires comme les langues amérindiennes, créoles, et la Langue de Signes Colombienne. De ce fait, les termes « bilinguisme » et « éducation bilingue » apparaissent dans deux contextes différents et peu communiqués l'un de l'autre (Mejía, 2007).

Quant à *la possibilité d'utilisation de la langue* objet d'étude, et comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le contexte colombien en dehors de la salle de classe n'offre pas plus de possibilités de communication en anglais, laquelle a un statut de langue de prestige pour le développement de l'économie, que celles qu'on peut avoir à travers des nouvelles technologies. De ce fait, le contexte du pays et sa position géographique encouragent très peu d'opportunités de la pratique réelle de la *target language*.

Les attitudes envers la langue sont aussi un facteur important dans notre étude. Il nous semble important d'analyser la posture des élèves, des familles, des enseignants et de la communauté en général envers l'anglais LE. Nous sommes de l'avis que l'attitude par

rapport à l'apprentissage d'une langue est fondamentale. Il est important d'encourager la motivation, qui est considérée comme la clé pour l'amélioration des compétences linguistiques.

Dans le contexte colombien, la *variable économique* a pris une place essentielle dans le développement du PNB et de la politique linguistique actuelle du pays. Mais celle-ci est prise en compte à partir d'une amélioration des compétences pour s'insérer dans l'économie globale. Néanmoins, elle nie les réalités économiques des citoyens, et dans une lutte pour une éducation de qualité, des projets sont lancés dans le but d'amener des bénéfices sociaux, qui peuvent avoir un impact sur d'autres aspects, comme les conflits sociaux.

La dernière variable, qui fait référence à *la religion, la culture et les idéologies*, dans le contexte colombien, montrent une vision d'un bilinguisme centré principalement sur une seule langue, l'anglais LE.

B. LE FACTEUR OPÉRATIONNEL

Ce facteur fait référence aux variables qui ont une relation directe avec le système éducatif et qui peuvent influencer les projets d'enseignement bilingue dans les politiques linguistiques.

La première variable proposée c'est le *curriculum*. Il se peut que selon la conception de l'enseignement des langues, elles soient intégrées comme langue objet d'apprentissage ou dans une conception d'éducation bilingue, en tant que langue d'instruction. Dans le contexte colombien nous pouvons rencontrer la première, principalement dans le secteur public de l'enseignement, tandis que la deuxième est répandue au sein des écoles, dites bilingues, avec l'enseignement des contenus en faisant usage de la langue comme moyen d'instruction. Par exemple, Valencia (2007) explique que dans le contexte colombien, le terme bilinguisme est utilisé presque exclusivement pour l'apprentissage de l'anglais à travers des discussions sur l'enseignement-apprentissage, tant dans l'éducation publique où

l'espagnol est le moyen d'instruction, comme dans les écoles bilingues privées avec des modèles d'immersion en anglais.

Quant aux matières, en langue objet d'étude, elles dépendent du type de bilinguisme qui guide les enseignements et de la vision de langue dans la PL, comme nous l'avons mentionné plus haut. Par exemple dans le secteur privé, on peut trouver les matières telles que mathématiques, Sciences de la vie et de la Terre (SVT) et éducation civique juridique et sociale, enseignées complètement en anglais dans les contextes d'éducation primaire. Considérée comme la *première alphabétisation en L2*, mais dans le contexte public, il n'y a pas ou il y a très peu des projets avec des contenus en langue étrangère.

Les *critères d'évaluation* peuvent être considérés comme essentiels dans la politique linguistique colombienne. Les différents tests de niveau proposés par les centres binationaux pour la certification d'un niveau de langue ou par l'ICFES, institution en charge des évaluations scolaires⁷*Saber*. L'évaluation a une place prépondérante et elle utilisée pour la médiation des connaissances et compétences communicatives des élèves tout au long de leur éducation.

Les matériels pour les processus d'enseignement/apprentissage de la langue ne sont pas suffisants. L'enseignant se doit, dans sa pratique, les créer ou les adaptés, car ils se font presque inexistants dans les contextes scolaires. Ils peuvent être très peu adaptés au niveau des élèves ou centrés dans un enseignement grammatical plus que communicatif et de compréhension.

Dans notre recherche, *les enseignants* des langues sont une variable essentielle dans le cadre du développement et surtout de la mise en œuvre de la politique linguistique colombienne. Leur niveau de compétence et qualification sont nécessaire pour répondre aux objectifs des politiques et pour que l'élève puisse avoir une amélioration dans ses compétences linguistiques dans la LE enseignée. Baetens Beardsmore (*ibid.*) reconnaît qu'il n'est pas indispensable que l'enseignant soit natif, aspect que parfois dans le contexte

⁷ L'ICFES c'est une épreuve à réaliser en fin de l'éducation secondaire (Lycée). Elle permet d'évaluer le niveau des élèves dans différentes matières de l'enseignement, inclue l'anglais LE. Il existe une autre épreuve appelée SABER, destinée à évaluer le niveau en fin d'école primaire et les 3 premières années d'éducation secondaire.

colombien semble être difficile à faire passer dans certains milieux éducatifs. Pour l'auteur, le problème réside sur la formation méthodologique.

La didactique des langues joue un rôle essentiel dans le contexte colombien dans lequel les enseignants, selon les évaluations appliquées dans les dernières années, ont des difficultés en ce qui concerne leurs compétences linguistiques et professionnelles. Dans le cas des enseignants du primaire, ils n'ont pas été formés dans leur formation initiale à l'enseignement d'une langue étrangère ou différente à l'espagnol, langue majoritaire. La formation devient ainsi un point à développer par les enseignants, mais qui dépend de la motivation et de la volonté de l'enseignant à changer sa pratique et développer des nouvelles compétences.

Les stratégies linguistiques peuvent apparaître dans des projets transversaux intercurriculaires. Dans le cas de la Colombie, ça s'applique aux contextes privés et dans certaines écoles publiques qui sont dans une transition de vision dans l'enseignement de l'anglais LE.

L'implication des familles est également essentielle dans le succès d'une politique linguistique. Dans le cas de la Colombie, les parents du secteur public sont très peu impliqués dans les processus d'apprentissage des langues étrangères des enfants. Leurs connaissances et compétences sont limitées dans la plupart des cas, ce qui ne facilite pas le travail. Également, l'accès aux nouvelles technologies dans les familles colombiennes est également limité. Donc, leur implication et l'importance qu'on peut avoir sur l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas partagée, ce qui a amené à un soutien très faible dans le processus d'apprentissage de la LE.

Pour finir, la variable de l'implication de toute la communauté éducative est essentielle dans le succès de l'éducation bilingue. Il est indispensable que les enseignants, les formateurs, les développeurs des politiques linguistiques et les parents travaillent en collaboration pour l'amélioration de compétences communicatives et linguistiques des élèves.

C. LE FACTEUR DE RÉSULTAT

« *This outcome refers to what can be reasonably expected in terms of linguistic proficiency and scholastic achievement from a bilingual program in a given context with its specific resources* » (Garcia,2009). Il s'agit de la compétence linguistique dans un programme spécifique d'éducation bilingue avec des ressources spécifiques.

Dans un premier temps, ce facteur prend en compte la variable *niveau linguistique*, par rapport aux objectifs d'une politique linguistique et du type de bilinguisme ou plurilinguisme envisagé. *L'alphabétisation*, avec le modèle de bilinguisme ou de l'enseignement d'une LE discerné. Dans le cas de l'éducation en Colombie, il s'agit d'une éducation principalement monolingue, avec l'enseignement de l'anglais en tant que langue d'apprentissage dans les écoles publiques.

Les *matières non linguistiques* ne sont pas très influencées par la politique de bilinguisme dans le secteur officiel. Seulement dans le secteur privé, elles doivent avoir des résultats semblables aux programmes monolingues. Dans le cas de l'éducation bilingue pour une élite, les résultats sont souvent excellents. Néanmoins, pour les évaluations *Saber*, il peut avoir une présentation des meilleurs élèves, ce qui augmente ce grade d'excellence pour être compétitif dans le ranking de meilleurs résultats au d'ordre national.

Pour finir, l'appartenance à un groupe que développe une éducation bilingue a une influence sur la motivation et l'attitude des élèves dans les contextes scolaires. Ainsi, la conception de langue, soit, moyen d'instruction, ou langue objet d'étude, peut influencer l'image que les élèves peuvent avoir de celle-ci.

2.5. LE PLURILINGUISME

Le terme Plurilinguisme pour Riley (2003) fait référence à la « coexistence de variétés linguistiques au sein d'une même société ou d'une même personne est à la fois une évidence, une réalité connue et vécue par la plus grande partie de la population mondiale et un casse-tête sans pareil pour le linguiste ».

Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche du Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. (Conseil de l'Europe 2001), mais c'est une réalité de dire les termes les plus fondamentaux comme l'expose Riley (ibid. p. 8), en commençant par le bilinguisme, sont définis et employés de façon diverse, ambiguë ou carrément contradictoire.

« Depuis l'intégration effective de la culture au curriculum d'enseignement des langues, un nombre croissant de termes issus de la même racine ont été employés, de façon à couvrir tous les aspects de ce vocable générique [...] l'intégration d'approches multiculturelles et interculturelles a élargi les perspectives. À l'heure actuelle, les études culturelles englobent l'individu, le groupe et la situation de communication : c'est pour tenir compte de ces trois dimensions que les trois termes pluriculturel, multiculturel et interculturel ont été créés » (Bernaus et al. 2007).

Néanmoins, qu'est-ce que le terme plurilinguisme veut dire ? Dans ce sens, Le Conseil de l'Europe (2001) fait une différenciation entre le terme plurilinguisme et multilinguisme : « On distingue le multilinguisme du plurilinguisme qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECRL p. 11). De la même façon, Riley (2003), dont le but est de dissiper la confusion terminologique, expose aussi qu'il existe cette ambiguïté : « chez certains le terme multilinguisme est employé uniquement dans des contextes tels que ville multilingue ou pays multilingue, plurilinguisme étant réservé pour une forme de compétence sociolinguistique individuelle ».

Par exemple, « on peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre des langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale » (CECRL p.11.).

Il est clair que l'interprétation de ces termes peut amener à une représentation différente de ce que propose le Conseil de l'Europe à travers le CECRL. Comme l'explique Beacco (2005 p.19), « Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus (car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert), il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ».

Pour mieux comprendre cette conception de l'approche plurilingue, nous allons présenter le tableau proposé par Riley (2003) dans lequel il la place en relation avec ce qui se passe dans la coexistence des variétés linguistiques :

	Sociétal sans répartition fonctionnelle	Sociétal avec répartition fonctionnelle	Individuel compétence	Individuel Discursif ou textuel
Coexistence de deux variétés	Bilinguisme Sociétal	Diglossie	Bilinguisme individuel, (Bilingualité)	Alternance codique
Coexistence de plus de deux variétés	Multilinguisme	Polyglossie	Plurilinguisme	Hétéroglossie

Tableau 1 : Catégories de coexistence de variétés linguistiques

En conséquence à ces malentendus, il peut y avoir des répercussions soient correctes ou incorrectes sur ce qui doit ou peut se passer dans la pratique enseignante et dans l'enseignement des langues et sa relation avec le plurilinguisme. On peut donc penser à l'approche plurilingue dans le contexte éducatif.

2.5.1. L'APPROCHE PLURILINGUE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'approche plurilingue dans l'enseignement/apprentissage des langues apparaît avec le CECR comme un élément clé pour l'Europe. La proximité des pays, la mobilité de ses

citoyens dans les contextes éducatifs ou professionnels et la construction de la citoyenneté européenne mènent aux différents acteurs académiques à repenser l'enseignement/apprentissage des langues.

Premièrement, l'objectif de cette approche est de mettre l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». (Conseil de l'Europe 2001)

« Avec l'approche plurilingue dans les contextes éducatifs, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue » (Conseil de l'Europe. Ibid. p.11).

Ainsi, le plurilinguisme a été identifié par le Conseil de l'Europe, dans de nombreuses Recommandations, comme un des principes et des objectifs des politiques linguistiques (Beacco, 2005).

Ensuite, Matthey et Simon (2009) retiennent un nombre de points pour situer quelques aspects du plurilinguisme en relation avec la question de la formation des enseignants dans ses dimensions pratiques et éthiques en relation avec le plurilinguisme, en considérant que : « a) en termes de contexte, les sociétés contemporaines en Europe et ailleurs, sont caractérisées par la pluralité : pluralité de langues, de populations, de références culturelles, de religions, de cultures éducatives, de représentations concernant l'apprentissage, de modalités pour apprendre et développer des compétences, mais aussi pluralité des finalités éducatives et des valeurs à privilégier dans l'action. b) le fait que ces pluralités sont entrelacées et interagissent fortement ou faiblement, mais toujours de

manière complexe et souvent conflictuelle, donnant lieu à certaines tensions et certains malentendus. c) L'enseignant-acteur social plurilingue se voit confronté dans son action éducative à différentes instances de socialisation/individualisation, comme la famille, les groupes des pairs, les communautés diverses, mais aussi les médias et plus largement tous les discours prenant pour objet la mobilité, dans son acception la plus large. Les pressions qui s'exercent sur lui pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions interculturelles de l'éducation sont indéniables ».

Compte tenu de tous les aspects mentionnés, Carrasco-Perea et Piccardo (2009) considèrent essentiel le plurilinguisme dans la formation des enseignants. Ils expriment : « Premièrement, nous pensons qu'elles devront intégrer et articuler la dimension plurilingue de l'histoire personnelle des professeurs (au vu de l'interdépendance des plans personnel et professionnel) avec celle de leurs élèves et les démarches pédagogiques à mettre en place [...] nous sommes conscients que seul le fait de revisiter, de défiger, de revoir les représentations peut contribuer à faire évoluer pertinemment les attitudes, et par corollaire les aptitudes et les actions (didactiques et pédagogiques en l'occurrence) ».

De ce point de vue, Moussouri (2010) tient à soutenir que « le rapport dialectique entre pratique, didactique et représentations, soulève la question cruciale selon laquelle il s'avère impératif de considérer le processus d'enseignement d'une langue également sous l'angle des représentations qui le régissent et le définissent. Aspect qui peut aider à mieux comprendre les démarches qu'implique le plurilinguisme ».

Moussouri (ibid.) considère aussi que les représentations véhiculées sur l'enseignement de la langue en question tant au niveau social qu'au niveau individuel influent considérablement sur les pratiques éducatives. D'autre part, pour cet auteur, « toute pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme facteur de création et de mise en place des représentations. C'est-à-dire, que notre façon de faire et de mener nos pratiques éducatives en langues étrangères sont influencées et dépendent de l'idée qu'on peut se faire d'une langue et de son enseignement ». Ainsi, il est nécessaire que la formation continue des enseignants des langues étrangères permette

cette évolution pour améliorer les pratiques et le développement des compétences chez les élèves.

Pour Coste, Moore et Zárata (1997), parler de compétence plurilingue et pluriculturelle est de s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux, c'est-à-dire, à la capacité d'opérer dans des langues et des cultures différentes car le plurilinguisme et le pluriculturalisme ne sont pas la juxtaposition des communautés distinctes, mais ils font référence aux échanges et aux médiations réalisés par des acteurs participant eux-mêmes. Ils jouent le rôle d'intermédiaires et de médiateurs linguistiques et culturels en même temps qu'ils gèrent et modèlent cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle.

Coste et *al.* (2013) proposent huit principes qui pourraient guider l'enseignement/apprentissage plurilingue au sein de l'éducation.

- Le *premier principe*, concerne le fait de passer d'un plurilinguisme limité à un qui, selon les acteurs, a souvent une connotation élitiste ou territoriale, à un plurilinguisme pour tous, en démocratisant et élargissant à d'autres contextes les expériences d'éducation langagière et culturelle déjà existantes. Ceci permettra un changement dans la vision des langues à apprendre. C'est-à-dire, l'inclusion et la cohésion sociale seraient la base pour l'enseignement des langues et non seulement les demandes langagières des économies contemporaines.

- Le *deuxième principe*, passerait d'un plurilinguisme ignoré ou négligé par les compétences linguistiques des apprenants et leurs communautés à un plurilinguisme inclusif, reconnu qui a pour objectif la valorisation d'un bilinguisme naturel des apprenants, soit en langues minoritaires du pays ou en langues étrangères dans le contexte éducatif. Coste et *al.* (*Ibid.* p. 45) expliquent qu'il s'agit d'une valorisation des répertoires et des ressources qui comportent les apprenants.

« Le plurilinguisme proche (constitué par les langues des minorités linguistiques présentes sur le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les pays limitrophes et

l'utilisation transfrontalière de leurs médias) est, parfois et paradoxalement, déprécié au profit d'un plurilinguisme fait de langues territorialement et culturellement plus éloignées ».

- Le *troisième principe* implique l'apprentissage des diverses langues qui mène à une éducation langagière globale avec une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

- Le *quatrième principe* a pour objectif l'ouverture des langues vers une conception à travers d'une didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures et l'intercompréhension entre langues.

- Le *cinquième principe* définit la politique linguistique à adopter. Sa principale caractéristique est la décentralisation des politiques linguistiques centrales, en s'adaptant aux besoins spécifiques de chaque contexte. Il s'agit d'une mise en œuvre locale, voire, au sein des établissements et non d'une politique d'état ou région). C'est-à-dire, la politique serait pensée sur une combinaison de l'approche *top-down* (descendante et centralisée) *bottom-up* (ascendante et spécifique).

- Le *sixième principe* fait référence au curriculum intégré des langues. Ceci implique une politique linguistique, tant locale, que nationale. Un changement de la logique des programmes d'orientation des langues par séparé vers une logique qui va vers une construction curriculaire qui impliquerait l'ensemble des langues.

- Le *septième principe* est consacré à une vision sur les aspects culturels et interculturels comme au développement de compétences interculturelles au lieu de se centrer exclusivement aux aspects linguistiques. Les acteurs parlent d'une éducation interculturelle.

« Les compétences plurilingues donnent accès à des connaissances, des savoir-faire et des attitudes utiles dans les interactions et les relations avec d'autres groupes sociaux et des personnes d'autres cultures. Tant pour découvrir ce qui fait différence que pour mettre en valeur ce qui rassemble »

- Le *huitième principe*, qui est en effet la conception d'une politique linguistique réaliste « des petits pas » et non « tout et tout de suite ». Ce qui signifie penser l'enseignement des langues dans les contextes scolaires prenant en compte la réalité, les

moyens et les ressources que les enseignants ont à leur disposition, se donner des objectifs atteignables, « mais faisant preuve aussi de créativité et d'un peu d'utopie.

2.6. LE CONCEPT DES COMPETENCES

Après avoir montré la vision du CECR selon le Conseil de l'Europe, nous considérons indispensable de prendre en compte l'approche par compétences développées (dorénavant APC). Dans le monde actuel, nous parlons de compétences non seulement dans le domaine des entreprises, mais aussi dans le domaine éducatif.

Issue du monde de l'entreprise, la notion de compétence est largement reconnue par promouvoir une formation professionnelle qui articule les savoirs formalisés issus des recherches en éducation aux activités concrètes qui trouvent leur place dans la réalité quotidienne de la pratique de la classe (Crahay, 2006).

Gerald Boutin (2004), dans son article l'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, explique : « *On le sait bien, ce sont les postures philosophiques, psychologiques et politiques qui infléchissent les actions éducatives, voire l'activité éducative dans son ensemble* ». Ce qui nous amène à affirmer que l'approche par compétences est une des bases d'une éducation de plus en plus globalisée, dans laquelle les individus doivent répondre à des standards internationaux.

Avant de discuter les APC, nous considérons indispensable de mieux les définir, car, bien comme le mentionne Boudin (*Ibid.* p.5), il semble avoir un usage abusif, lequel contribue à une grande échelle qui amènent à des généralisations des pensées uniques dans divers champs de l'activité. Également, il aborde la compétence comme une notion difficile à définir et qui peut mener à différentes interprétations (Perrenoud, 1998 ; Romainville, 1996 ; Gauthier et Saint-Jacques, 2002), car, elle peut être perçue comme un point d'arrivée « marqué par un niveau de haute performance » comme elle peut désigner un processus « dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation ». Selon l'auteur, la confusion

se trouve par rapport au rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance, mais aussi par rapport au point de vue des auteurs.

Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales, qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même. (Boudin *Ibid.* p. 26).

Le terme compétence est défini par le dictionnaire Larousse électronique comme l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, ou comme la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger. Il s'agit de « *la aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado* » (RAE). Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer, mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant (Hirtt, 2009).

Calvet, (2015), qui reprend la première version de la théorie de Chomsky (1965) explique que dans la terminologie de la grammaire générative, le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts : *compétence*, ou savoir linguistique du locuteur, et *performance*, ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication, qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases). Les travaux de Chomsky (1980) donneront lieu au concept de *compétence linguistique*.

Différents auteurs ont tenté de définir ce concept. Pour Perrenoud (1999), la notion de compétence professionnelle fait référence à la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation. Tardif (2006) le définit comme un « savoir agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété des ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille des situations. Également, exercer une compétence professionnelle consiste à mobiliser ses savoirs (attitudinaux, déclaratifs, procéduraux, conditionnels) en savoir agir, dans des contextes de pratique, qui

même, s'ils ont été bien planifiés, sollicitent souvent une adaptation dans le vif de l'action à des impératifs imprévisibles (Brochu, 1999).

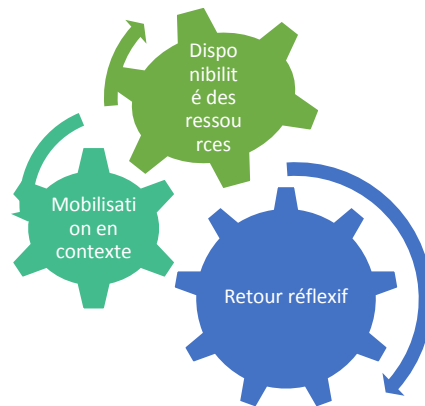


Figure 2 : Tableau inspiré du Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire.

2.6.1. L'APPROCHE PAR COMPETENCES

L'approche par compétences telle qu'elle se popularise dans les milieux pédagogiques véhicule un modèle de l'expertise qui, à travers l'exigence de la complexité inédite, érige en fonctionnement normal le traitement des situations de crise (Crahay, *ibid.*).

Dans ce sens, nous considérons nécessaire de pouvoir l'associer à l'expertise à développer par les enseignants des langues. Responsables directes des processus d'apprentissage et d'enseignement avec des compétences professionnelles pour bien mener leur pratique.

Le CECR nous propose aussi un apprentissage des langues par compétences, ce qui veut dire qu'il ne s'agit pas d'une accumulation de connaissances, mais d'un apprentissage qui met l'apprenant dans des situations d'usage de la langue en utilisant ses capacités et connaissances. Ainsi, le Conseil de l'Europe (2001 p. 15) définit une compétence comme *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.*

Pour Bourguignon (2010 p. 22), les mots stratégie et compétence sont liés, car la première permet de « gérer l'imprévu et de préparer à affronter un nouvel apprentissage de

langue ; et le deuxième cherche à présenter à l'apprenant des situations qui le préparent à affronter des situations nouvelles, en le rendant de plus en plus autonome en tant qu'utilisateur de la langue ».

« La compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude d'utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome ». Ainsi, un *apprenant autonome* est défini comme « celui qui utilise des stratégies d'apprentissage pour apprendre seul. L'utilisateur autonome de la langue, c'est celui, quelle que soit la situation, qui est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser » (Bourguignon, *ibid.* p. 22).

Bourguignon (*ibid.* 23) rappelle qu'il ne faut pas confondre l'approche par compétence(s) et l'apprentissage centrés sur les quatre compétences de communication définies dans l'approche communicative : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite et production orale. Mais dans le contexte éducatif comment fait-on cette différenciation ? À cet égard, Foucard (2009) déclare que le CECR ne fait pas cette différenciation, aspect qui à notre avis, peut créer des confusions chez les enseignants au moment d'organiser leurs cours des langues, et comme le dit Bourguignon, « vu que tout le monde dit appliquer le Cadre, et que personne ne perçoit la compétence comme l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome, mais comme la capacité à lire, à écrire, à produire et à interagir, ce que le CECR appelle « activités langagières ».

2.7. LE ROLE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES OFFICIELS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

Le curriculum en tant que projet éducatif de l'école est l'un des facteurs essentiels garantissant la scolarité. C'est pourquoi le débat autour du curriculum scolaire acquiert de plus en plus une place importante dans le cadre de l'éducation (Ferreira, 2005). Les Programmes dans l'éducation, voire le curriculum, jouent un rôle essentiel dans l'enseignement des langues étrangères. « *Un curriculum est en ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation) les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants* » (Landsheere, dans Mialaret (1991).

Les programmes officiels jouent un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères, vu que c'est à partir de ce qu'ils présentent que l'éducation va se développer. Le CECR, même si c'est une proposition faite pour l'Europe, c'est un document qui contribue au développement des politiques éducatives. Quinze ans après sa publication, plusieurs sont les pays qui ont décidé de l'adapter, soient dans le contexte européen ou autre, et qui disent le mettre en œuvre dans le but d'avoir des niveaux d'évaluation internationaux et transparents.

Néanmoins, nous nous posons la question, à quel point intervient le CECR ou apparait-il dans les contextes réels d'enseignement/apprentissage et évaluation des langues ? Et, le fait que ce document apparaisse dans les cadres des politiques linguistiques, dans notre étude, celles de la Colombie, assurent-elles sa mise en œuvre, et allant plus loin des discours avec un impact dans les cours des langues, soient elle étrangères ou secondes ?

Différents sont les auteurs qui se posent des questions sur l'introduction de ce CECR dans les contextes éducatifs, en tenant en compte du fait que le domaine des langues étrangères a été toujours mené par des méthodes ou approches diverses d'enseignement à travers l'histoire. Comme l'explique Frath (2008), nous sommes passés par « l'audio-visuel, l'audio-oral, l'approche communicative, la pédagogie différenciée, le notionnel-fonctionnel, l'enseignement assisté par ordinateur, et ainsi de suite. Il faut donc garder la tête froide et examiner les choses avec esprit critique ».

Simpson (2002), dans l'étude réalisée dans le but d'élaborer des supports pédagogiques destinés aux « Langues à travers le curriculum » (LAC), aborde le sujet en expliquant que le terme est apparu en anglais premièrement pour l'enseignement de la langue maternelle et puis son usage s'est élargi dans le contexte de l'enseignement de l'anglais. Il propose trois aspects pour mieux comprendre sa portée : la question de l'évolution théorique, la question de la motivation, et la question de l'enseignement.

La question de l'évolution théorique fait référence aux changements qui se sont produits dans les trente dernières années en relation avec les théories les plus importantes dans le domaine de l'apprentissage des langues. Ainsi, l'auteur présente les différentes orientations qui ont influencé le LAC :

1. Avant les années 1960 : L'enseignement des langues influencé par des théories pédagogiques dominantes dont la croyance met l'accent sur la maîtrise des structures linguistiques.
2. Les années 1960 : l'évolution de la conception de l'apprentissage des langues, perçues comme des « objets indépendants » à conquérir à travers du développement des habitudes linguistiques définies.
3. Depuis les années 1970 : Les théories d'apprentissage des langues sont influencées par la sociolinguistique. Et la langue est perçue comme un outil pour

communiquer. Ici apparaît « la compétence communicative » et « l'approche communicative ».

4. Les années 1990 : une nouvelle approche de l'enseignement des langues. La conception du processus d'apprentissage, les capacités de l'apprenant plutôt que l'apport de l'enseignant et le message plutôt que le médium.

Pour l'auteur, la question de la motivation et les problèmes de motivation font surface que lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Problématique qu'on ne retrouve pas lors de l'acquisitions de la langue maternelle, car il y a un besoin pour accéder à ce que l'on veut. Dans l'apprentissage de la LE, Wilkins (1972) considère qu'il est fondamental que l'élève sente que ce qu'il apprend est nécessaire. Spolsky (2014) estime que la motivation est essentielle à l'apprentissage des langues et qu'elle a un rôle central dans ce processus, lié aux attitudes de l'apprenant, mais également à d'autres facteurs tels que l'âge, la personnalité, et à sa capacité et connaissance antérieure.

Gardner et Lambert, (1972) proposent deux types de motivation : la motivation intégrée et la motivation instrumentale.

La première, *la motivation intégrée*, fait référence à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel (Lightbown et Spada, 1999), Keller (1983) explique que ce type de motivation apparaît quand l'apprenant développe sa curiosité de la langue étrangère. Différents facteurs vont influencer par l'attitude, l'intérêt et le désir de l'apprenant d'apprendre la LE liés, en règle générale, à des voyages, à des amitiés, etc. (Ellis, 1994).

Quant à la deuxième, *la motivation instrumentale*, Gardner et Lambert (*Ibid.*), l'associe au fait que l'élève apprenne la langue pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé.

Byram (1992) attire l'attention sur l'importance d'avoir aussi une connaissance de la culture pour créer un enseignement motivant, parce que, selon lui, cela crée des attitudes positives envers la culture cible. Et, Puren (2006) signale aussi l'importance de la

connaissance des règles socioculturelles, qui peut motiver également à l'apprentissage de la LE.

Revenant au curriculum scolaire, il faut aussi tenir compte du fait que les programmes officiels dans l'éducation font partie d'un curriculum, et dans ce sens-là, comme l'expriment Marsh, Wolff et Frigols-Martin (2011), un curriculum a cinq fonctions différentes :

1. Un curriculum définit un programme éducatif. Il liste le contenu d'un programme que les apprenants sont censés d'acquérir dans un délai fixé de temps. Le contenu est séquencé dans le programme. Par exemple, selon les différents paramètres construits en fonction des résultats de l'apprentissage désiré et les compétences de l'apprenant déjà existantes.
2. Un curriculum est considéré comme une source d'innovation par les autorités éducatives et/ou les prestataires d'enseignement supérieur. De nouveaux sujets peuvent être introduits et les contenus existants peuvent être renouvelés. Un nouveau programme contient aussi des objectifs d'apprentissage renouvelés, des nouveaux contenus et des nouvelles lignes directrices dans la méthodologie d'enseignement.
3. Un curriculum est un outil de planification, et de réalisation des séquences d'enseignement-apprentissage. Et un curriculum bien détaillé aide les enseignants à planifier, préparer et exécuter une séquence d'apprentissage. Un curriculum éducatif sert fondamentalement pour la construction et la conception des modules et des cours.
4. Un curriculum est utilisé aussi comme un instrument d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage. Normalement, les programmes sont élaborés par des ministres de l'éducation ou les autorités de l'enseignement supérieur. Ces autorités doivent évaluer ce qui se passe dans les contextes éducatifs. Également, les programmes d'études servent comme référence pour les enseignants pour évaluer et améliorer

leur propre enseignement et pour les élèves et les parents pour évaluer le progrès des élèves et pour guider la planification de l'amélioration dans l'apprentissage.

5. Un curriculum est un moyen de réguler, comparer et standardiser l'enseignement et l'apprentissage à tous les niveaux. C'est un instrument important pour la simplification ou rationalisation des normes dans une région, un pays ou un groupe des pays comme ceux du Conseil de l'Europe.

Tous les aspects mentionnés ci-dessus nous allons les analyser ultérieurement dans notre étude pour comprendre comment sont menés les processus de formation continue par rapport aux programmes éducatifs.

2.7.1. LE CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

La construction d'une société bilingue/plurilingue, capable de communiquer dans une autre langue étrangère, en particulier l'anglais est devenu un objectif essentiel pour le gouvernement colombien, à plus forte raison, dans sa recherche de faire rentrer le pays dans des processus de globalisation et de coopération internationale. Pour atteindre cet objectif, les Colombiens doivent augmenter ses compétences linguistiques et culturelles, ce que l'on peut traduire par le fait de parler la Langue étrangère et comprendre la culture de l'autre.

Dans son étude, *Bilingual Education in the 21st Century : À Global Perspective*, Garcia et Baetens Beardsmore (*Ibid.*) expliquent l'influence du statut socioéconomique dans l'enseignement bilingue. Il ne s'agit pas de la vision de Saer, Smith et Hughes (1924), qui affirmaient que les personnes bilingues étaient considérées comme inférieures au monolingues, avec une influence négative dans le développement intellectuel de l'enfant. Mais, les auteurs considèrent que le statut socioéconomique, a une forte relation avec les

conditions sociales des enfants dans des contextes socioéconomiques différents et que celui-ci se concrétise dans les opportunités et l'accès au développement du bilinguisme qui peuvent avoir les enfants. Ainsi, les enfants des familles avec de difficultés économiques, surtout dans les pays en voie de développement, ont moins d'accès à une éducation de qualité :

Poor children rarely have access to well-equipped schools with excellent teachers. Often, poor children attend schools in the communities in which they live, and the schools may reflect some of the poverty of the community – educational resources are of poor quality, classrooms are overcrowded, class size is large, and the school building is in need of repair. [...] Poor families also cannot afford the resources to support their children's education outside of school. They can rarely pay for tutoring and after-school or weekend supplementary classes or summer camps. All of these are ways that allow middle-class families to enhance the possibility of their children becoming well educated and bilingual.

D'autre part, le statut socioéconomique a une relation directe avec le pouvoir. Dans ce sens, la langue est considérée comme un puissant outil de construction identitaire et communautaire et culturel, mais elle aussi l'outil politique par excellence [...] de fait, rapports de pouvoir et jeux de dominations sociales trouvent dans le débat démocratique et donc dans les langues leurs nouveaux terrains d'affrontements (Cordier, 2012). En outre, les langues sont considérées comme des éléments d'influence et de diffusion des cultures dominantes. Les écoles ont une responsabilité dans des pratiques hégémoniques qui aident à maintenir le pouvoir dans les mains d'un groupe dominant (Gramsci, 1988).

Remarquablement, il est le pouvoir de l'anglais, qui est le catalyseur pour l'éducation bilingue ou multilingue dans des contextes nombreux (Garcia, 2014 ; Garcia et Woodley, 2015). Dans des pays européens, comme dans les contextes latino-américains, l'anglais est considéré comme langue de pouvoir économique. Tel est le cas du contexte colombien.

CHAPITRE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Dans ce chapitre nous allons nous centrer sur la place de l'enseignant dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique éducative. Dans notre cas, il s'agit de la mise en œuvre des politiques linguistiques, lesquelles modifient les visions de l'enseignement des langues et en conséquence, affectent les programmes et les méthodes dans la pratique enseignante.

Bien que les politiques éducatives partent de l'intention d'améliorer les compétences chez l'apprenant dans le contexte scolaire, les contextes d'enseignement et des pays jouent en rôle important dans leur applicabilité. Il est nécessaire pour l'enseignant de pouvoir s'adapter et de comprendre les changements pour qu'ils puissent avoir un effet sur leur pratique professionnelle.

Pour cette raison, nous nous sommes intéressés aux différents concepts en relation avec le processus de changement, tels que développement professionnel, accompagnement professionnel, professionnalisation, codéveloppement professionnel et *empowerment* des enseignants.

3.1. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Le développement professionnel des enseignants est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement (Brodier, Daudelin et Bru 2005). Il prend plusieurs sens à travers la littérature scientifique. Les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle adhère l'auteur : perspective développementale et perspective professionnalisante. (Uwamariya et Mukamurera, 2005)

D'autres auteurs tels que Villegas-Reimers (2003) considèrent que nous sommes dans des moments de changements dans les systèmes éducatifs dans le monde entier et que pour cela, différents pays se sont engagés dans des réformes éducatives sérieuses. Un des éléments pour mieux répondre aux objectifs de ces réformes c'est le développement professionnel des enseignants, et que les enseignants ne sont pas seulement une variable qui doit être changée dans le but d'améliorer leur système éducatif, mais ils sont les agents de changement le plus significatif dans ces réformes.

D'abord, nous considérons que le développement professionnel joue un rôle essentiel dans tout ce qui concerne les politiques linguistiques. De cet égard, *the American Federation of Teachers* (2002) affirme qu'un gouvernement/une nation peut adopter des normes ou des standards rigoureux, définir un scénario visionnaire, établir la meilleure recherche sur comment les étudiants apprennent, changer les manuels et l'évaluation, promouvoir les stratégies d'enseignement qui ont eu du succès avec un grand nombre d'étudiants, et changer tous les autres éléments impliqués dans la réforme systémique – mais sans développement professionnel, la réforme scolaire et de meilleurs résultats pour tous les étudiants ne seront pas possible.

D'un côté, Glatthorn (1995), cité par Villegas-Reimers et Reimers (2000), donne la suivante définition « *the professional growth a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically* »; ainsi, le développement professionnel des enseignants (DPE) devient en soi même l'une des principales initiatives de réforme afin de transformer l'enseignement actuel et compatible du XXI siècle.

Champagne et Payet (2010) présentent le développement comme :

« Une notion qu'englobe les idées d'apprentissage, de perfectionnement, de recherche d'une meilleure maîtrise du métier d'amélioration de compétences. Cette amélioration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être se fait dans la perspective d'une plus grande maîtrise, est aussi d'une autonomie et d'une maturité tant professionnelle que personnelle, plus grande. L'objectif global consiste à mieux comprendre et à mieux agir sur les situations dans lesquelles travaillent les participants ».

L'apprentissage des enseignants doit donc s'échelonner du début de leur formation initiale jusqu'à la fin de leur carrière, contribuant au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Et ainsi, le DPD comporte des expériences formelles (telles qu'assister à un atelier, à un séminaire et des réunions professionnels, du mentorat, etc.) et des expériences informelles (comme la lecture de publications professionnelles, regarder des documentaires télévisés en relation avec une discipline académique, etc.) (Ganser, 2000). Lorsqu'on parle de développement professionnel, il est nécessaire d'examiner le contenu de l'expérience, les processus par lesquels le développement professionnel arrivera et les contextes dans lesquels il aura lieu. (Ganser, 2000 ; Fielding and Schalock, 1985) Plusieurs écrits portant sur le développement professionnel privilégient les interventions planifiées qui ont pour visée de transformer les pratiques et les représentations des acteurs professionnels (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009).

Apprendre à enseigner requiert de la part de l'enseignant d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs particuliers d'élèves qui lui sont confiés (Brodeur, Bru et Deaudelin, 2015). Comme l'expliquent les précédents auteurs « les enseignants se voient confrontés à des problèmes pour lesquels ils n'ont pas toujours été formés ».

D'après l'OCDE (1989), les enseignants sont au cœur du processus de l'éducation. À l'heure où la plupart des systèmes scolaires mettent en place de réformes pouvant toucher aussi bien les structures, les programmes que les pratiques pédagogiques, la formation continue deviennent un enjeu essentiel de la réussite de ces transformations de l'école. Lafortune et *al.* (2001).

Quel que soit le pays, la formation continue des enseignants est considérée comme essentielle pour soutenir la réforme de l'éducation, car il y a de nouvelles connaissances à acquérir, des compétences diversifiées à développer et des pratiques nouvelles à maîtriser. C'est-à-dire, la formation continue est vue comme un moyen pour la mise en place des politiques éducatives qui vont en accord avec nouvelles tendances dans le domaine de l'éducation, et qui a comme but principal le développement des compétences et des pratiques Solar (2001).

Le développement professionnel des enseignants est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits des différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement (Brodeur, Bru et Deaudelin, 2015). Également, nous constatons que dans des pays tels que le Canada (Québec), le Conseil de l'Éducation Supérieur (2014) est convaincu que le développement professionnel peut avoir une influence positive sur différents éléments clés de la profession, tels que l'engagement du personnel enseignant, l'établissement d'une relation significative avec les élèves, la satisfaction au travail et un sentiment de compétence accru, l'adaptation aux changements, le travail en collégialité, l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant.

Afin de mieux comprendre ce qui implique le développement professionnel, nous allons, dans ce chapitre, nous centrer sur le développement professionnel des enseignants. C'est-à-dire, nous nous sommes intéressés aux diverses activités pensées et menées, dont

l'objectif c'est de pouvoir s'améliorer dans sa propre pratique professionnelle. Un apprentissage tout au long de la carrière correspond, en fait, à une démarche de développement professionnel (Brodeur, Bru et Deaudelin, 2015 : 5)

Nous avons décidé d'utiliser le terme de développement professionnel, car, comme l'expliquent Barbier, Chaix et Demailly (1994) il fait référence à « un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ».

Pour mieux comprendre ce concept, Gauthier et *al.* (1997) nous présentent le développement professionnel comme un processus d'apprentissage tant au niveau individuel comme collectif qui nécessite la maîtrise des savoirs professionnels de haut niveau, prenant des formes très composites. C'est ainsi qu'ils nous proposent deux dimensions qui sont parties de ce travail de professionnalisation :

Une première dimension concernant la transformation des individus dans l'élargissement des compétences professionnelles des enseignants, en lui permettant de répondre et faire face à des situations complexes dans leur travail. Pour le CSE (2014 p.6) le DP est un élément déterminant pour la valorisation de la profession enseignante, pourvu que le personnel enseignant soit au cœur de ce processus.

La deuxième dimension fait référence à des interventions destinées à favoriser le développement professionnel des enseignants. Il s'agit d'une offre de formation destinée à donner des éléments/ressources disponibles pour agir rapidement aux prescriptions ou autres. (Durand, 2009).

Le CSE (2014) affirme que le développement professionnel est un terme polysémique, qui prend diverses significations [...] « il est fréquemment utilisé avec ou comme synonyme à d'autres termes tels que *formation continue, perfectionnement, croissance professionnelle et éducation tout au long de la vie* ».

Pour notre étude, nous partageons la vision de UWamariya et Mukamurera (2005), cité par le CSE.

[L'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique.

Pour le CSE cette définition doit être complétée par deux dimensions ou perspectives : une perspective développementale et une perspective professionnalisante. La première fait référence aux stades échelonnés, par tous les enseignants selon Huberman (1999).

Dans la seconde, il s'agit plutôt d'un engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage, et d'autre part dans un processus de recherche ou de réflexion sur leur pratique. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur va se centrer sur acquisition et la construction en collégialité d'un ensemble des savoirs professionnels pertinents à l'enseignement. (CSE 2014 p.16)

Cette acquisition se développe sous diverses modalités telles que la pratique, la réflexion, les échanges ou les collaborations, la formation, etc. De cette manière, la conception du développement professionnel serait basée sur les changements auxquels se voient confrontés les enseignants dans leur contexte de travail tout au long de leur carrière et qui affecte leur pratique.

À cet égard, les enseignants se retrouvent dans des situations problématiques concernant leur activité d'enseignement et ne sont pas toujours formés à faire face à des situations de changement et de mise en place des nouvelles réformes. Et le développement professionnel devient une clé cruciale dans la construction de leur métier et de leur identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999).

Néanmoins, la question se pose alors sur la question d'aborder les processus inhérents à cet apprentissage, que d'après Borko (2004) plusieurs dimensions demeurent à

élucider. Ainsi, le développement professionnel est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupés par la formation des enseignants. (Fullan et Hargreaves, 1992 ; Brodeur, Bru et Deaudelin, 2005, Moreira, 1996)

plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par l'interaction avec les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations professionnelles ou privées (Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001).

3.2. LA PROFESSIONNALISATION

Le concept de *professionnalisation* est utilisé dans différentes perspectives, ce qui donne également de sens différenciés : au sens commun, c'est une formation sur et par le terrain ; au sens fort, c'est la transformation structurelle d'un métier en profession par l'acquisition de savoirs professionnels propres au métier, savoir pédagogique et didactiques construites par la recherche ou issus des pratiques (Altet, 2009).

« La Professionnalisation est un processus qui suppose l'adhésion et l'implication active des acteurs concernés » (Paquay, Altet et Perrenoud 2003), la professionnalisation des enseignants c'est le passage du métier où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie (Altet, 2001).

Dans une perspective de professionnalisation, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail (Lefevre, Garcia et Namolovan, *ibid.*). La construction des savoirs et le développement des compétences peuvent se réaliser dans un cadre de formation formelle, à travers des activités conscientisées et planifiées.

Pour Altet (*ibid.* p. 30), l'enseignant-professionnel est envisagé comme une personne autonome, dotée des compétences spécifiques, spécialisées, qui ont un appui sur la base de savoirs rationnels reconnus et qui sont issue de la science, mais qui en même temps sont légitimés par l'Université ou des savoirs explicités venant des pratiques. Dans ce sens, la professionnalisation se constitue ainsi par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation.⁸

⁸ Altet M. (*ibid.* p. 31).

Paquay (1994) propose différents modèles de professionnalité des enseignants qui ont évolué dans l'histoire du développement des enseignants et de l'enseignement. Nous considérons nécessaire de présenter le tableau suivant, en résumé de ces modèles :

	<u>L'enseignant MAGISTER ou MAGE</u>
Modèles de professionnalisé des enseignants	<u>L'enseignant TECHNICIEN</u>
	<u>L'enseignant INGÉNIEUR TECHNOLOGUE</u>
	L'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-RÉFLEXIF

Tableau 2 : Modèles de professionnalisé des enseignants

Altet (2001) propose les suivantes définitions, lesquels nous avons trouvé important de citer :

- L'enseignant MAGISTER ou MAGE : l'enseignant est considéré comme un maître, qui n'a pas besoin d'une formation spécifique ou de mettre en place des activités de recherche. Son charisme et ses compétences rhétoriques sont suffisants.
- L'enseignant TECHNICIEN : Ce modèle apparaît avec les écoles normales, c'est en professant qu'on se forme au métier à travers d'un apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, ses « trucs » ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences, techniques dominantes.
- L'enseignant INGÉNIEUR TECHNOLOGUE : Dans ce modèle l'enseignant est gré sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique.
- L'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-RÉFLEXIF : Dans ce dernier modèle, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre PRATIQUE-THEORIE-

PRATIQUE. Selon Faingold (2006) le paradigme du praticien réflexif souligne l'importance des temps d'analyse de pratiques dans la formation professionnelle.

L'enseignant professionnel, praticien-réflexif, participe à un développement professionnel que lui permet faire partie d'un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui ont une influence dans l'évolution de sa pratique professionnelle et de la conception de l'enseignement des acteurs.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'enseignant fait partie d'une communauté éducative, et ne peut pas se développer de façon isolé dans sa salle de classe. À cet égard, Day (1999) définit le développement professionnel comme « *un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel* ». Notamment, l'enseignant joue un rôle essentiel dans sa professionnalisation. Il est capable de construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective, pour apprendre et maîtriser son métier. Guskey (2000).

Dans cette perspective, le développement professionnel, à but professionnalisant, nous explorerons plusieurs catégories de formation.

3.2.1 L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

Le Larousse (2001) définit d'abord l'Accompagnement comme « l'action d'accompagner. Selon Guy (2013), Il y a une perspective sur la définition en lien avec les notions de « guide », de « conduite » et de protection.

Suivant Charlier (2014), le concept d'accompagnement professionnel fait référence à accompagner, se tenir à côté de, poursuivre et devancer les pas de l'Autre. Cet auteur affirme que, depuis 1990, ce terme s'impose pour qualifier diverses pratiques de soutien au développement personnel et professionnel des personnes, des équipes et des organisations

dans différents secteurs dont fait partie l'éducation et la valorisation des acquis de l'expérience.

Ainsi, l'accompagnement se présente comme une pratique formative avec un développement que valorise l'activité formative et qui se présente de diverses formes.

Pour Paul (2009), l'accompagnement, dans le champ professionnel, peut se produire d'une logique créée par la nécessité nouvelle, lors d'une confrontation aux besoins d'efficacité ici et maintenant. Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), le terme accompagner fait référence à une relation qui construit le lien qui fera de deux partenaires des compagnons. Pour Charlier (ibid. p. 17), il existe plusieurs manières de définir l'accompagnement. Elle affirme que celui-ci repose principalement sur le postulat « la confiance dans la compétence de l'autre, et la reconnaissance de son autonomie. Pour l'auteure, l'accompagnement consiste à « faire un pari sur les potentialités de l'Autre à se développer.

3.2.3. LA PRATIQUE REFLEXIVE DANS L'ENSEIGNEMENT

La pratique réflexive, que nous avons mentionnée auparavant, est un élément clé pour le développement professionnel des enseignants. De nombreux chercheurs considèrent que les enseignants peuvent apprendre énormément de leur propre pratique, leur connaissances épistémologiques et en examinant leurs propres expériences et en se posant des questions à leur sujet (voir Richards and Farrell, 2005 ; Curtis and Nunan, 2001).

The process of reflection for teacher begins when they experience a difficulty, troublesome event, or experience that cannot be immediately resolved. Reflection commences when one inquires into his or her experiences and relevant knowledge to find meaning in his or her beliefs. It has the potential to enable teacher to direct their activities with foresight and to plan according to ends-in-view (Dewey, 1933).

Pour Farrell (2007) l'enseignement réflexif aide aux enseignants de se libérer d'un comportement impulsif, ou dans l'extrême contraire, à se libérer de la monotonie dans leurs

enseignements. De la même manière, ceci leur permet de développer leurs propres perspectives éducatives. La pratique réflexive est également une opportunité d'analyser et se poser de questions sur ses propres objectifs, autant que pour examiner la façon dont la préparation de cours est faite et la façon dont on enseigne une discipline. Pour Schank (1999) la pratique réflexive permet de favoriser le développement des compétences et l'apprentissage des informations factuelles dans le contexte de la façon dont il sera utilisé »

À cet égard, de nombreux chercheurs sur la pratique réflexive considèrent le sentiment des enseignants comme un facteur indispensable à leur développement professionnel et ainsi à leur pratique réflexive. Gibbs (1998), ajoute les sentiments à son modèle de « *learning by doing* », lequel donne des éléments clés dans le développement, principalement la description, l'évaluation et l'analyse de l'action comme une méthode de réflexion. La figure suivante est un résumé de son modèle.

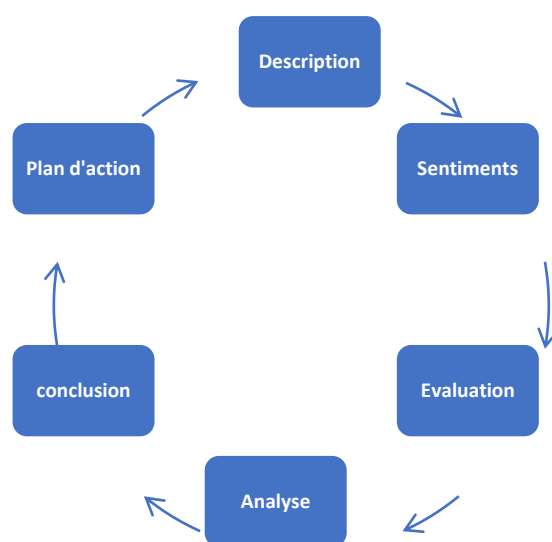


Figure 3 : Le modèle de « *Learning by doing* » inspiré de Gibbs

Dans ce processus, Murray (2010) propose diverses activités qui vont offrir aux enseignants la possibilité de prendre en main leur processus de professionnalisation grâce au travail collaboratif. Nous considérons ces activités essentielles dans la professionnalisation des enseignants, car notamment ils composent la communauté éducative, en conséquence leur pratique se fait au sein d'une équipe. C'est-à-dire, leur pratique professionnelle est conditionnée non seulement par ses connaissances et

compétences, mais les conditions dans les établissements scolaires, nécessaires au bon développement de leurs cours :

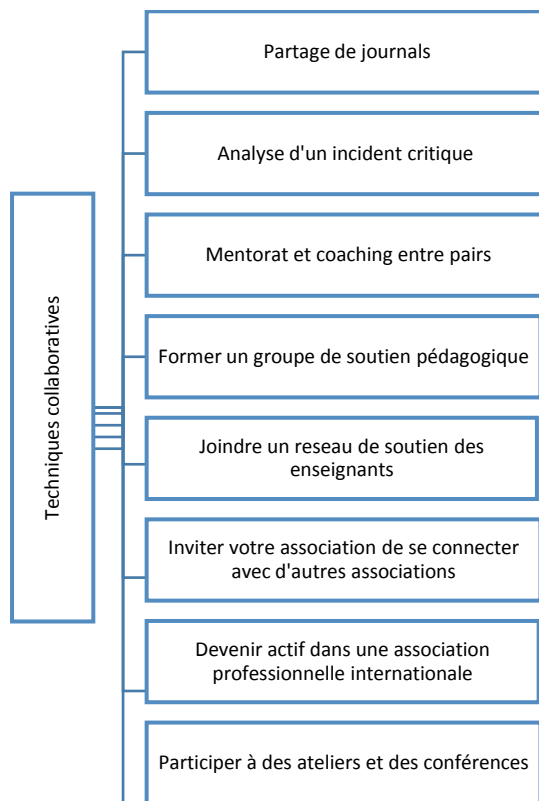


Tableau 3 : Techniques collaboratives pour une pratique réflexive. Inspiré de Murray (2010)

En conclusion, le développement professionnel des enseignants est un processus qui demande de la participation active des enseignants, et d'une pratique réflexive. Cette dernière permet d'évaluer notre pratique (savoir-faire) et nos croyances, pour ainsi avoir un impact dans notre enseignement.

Il ne s'agit pas de trouver la formule magique, mais de trouver l'approche qui peut être le plus utile, soit celui-ci individuel ou collectif, formel ou informel. Le principal c'est de trouver une approche qui peut nous aider dans notre pratique et nos besoins en tant que professionnels de l'éducation. Comme l'explique Murray (*Ibid.* p.10), le choix fait doit être un moteur de motivation pour continuer notre développement professionnel, et le fait de collaborer avec d'autres collègues, qui poursuivent les mêmes objectifs, peut nous guider à

un *empowerment*, seulement par le fait de prendre la responsabilité de notre propre processus.

3.3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans la continuation de notre étude, nous nous sommes intéressés aux différents modèles de formation qui peuvent influencer le développement professionnel des enseignants. Dans ce sens, nous présentons les modèles proposés par des auteurs tels que Develay, Ferry et Castelloti pour mieux comprendre les contextes de formation des professeurs.

Pour Develay (1996), il existe diverses conceptions sur la formation. Dans son œuvre peut-on former les enseignants ? Il expose son point de vue sur la formation des enseignants, et avant de se positionner à l'égard de cette typologie, il présente quelques modèles de formation, que nous pensons nécessaires d'explorer et à comprendre. Cet auteur cite les modèles de Gilles Ferry (1993), qui expose trois types de formation d'enseignants :

Une formation centrée sur les acquisitions : dans ce modèle il faut d'abord acquérir les connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline à enseigner, mais aussi sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent, la psychologie des adultes, sur le fonctionnement des groupes, sur les processus d'apprentissage, sur l'évaluation... mais il faut aussi acquérir des « savoir-faire », des capacités par des entraînements systématiques ou des séances de simulation. Dans ce sens, il est considéré que l'enseignant est doté d'un appui pour aborder le métier d'enseignant. *Pour Postic et Ferry (1984), ce modèle suppose un apprentissage méthodique du métier d'enseignement, intègre des connaissances, réorganise le savoir dans une perspective didactique, en tenant en compte des apports de la*

psychologie et de la sociologie, pour acquérir progressivement des savoir-faire, des capacités. La pratique est une application de la théorie.

Une formation centrée sur la démarche : Ce modèle considère que former est « apprendre à se mobiliser, à utiliser toutes les ressources nécessaires pour résoudre un problème, mettre en œuvre un projet, aborder des situations imprévues à travers des expériences de vie, de recherche, de création. Il n'y a pas lieu d'anticiper sur les problèmes spécifiques à la pratique enseignante. Ce qu'il faut d'abord, c'est rendre apte à les affronter ». Selon Postic et Ferry (ibid. p.64) dans ce modèle se former c'est « vivre une expérience, sociale, intellectuelle, se confronter à des réalités, en se mobilisant, en coopérant avec d'autres pour la mise en œuvre d'un projet. La relation entre les activités de formation et la pratique n'est pas de l'ordre de l'application, mais du transfert. La pratique transfère d'une pratique à une autre sans le besoin d'un passage par la théorie. [...] et les capacités de débrouillardise ainsi acquises seront transférables dans le métier. (Develay ibid. p.65).

Une formation centrée sur l'analyse : finalement, ce modèle de formation fait référence à « la capacité à observer et à analyser les situations que nous devons développer en nous, par tous les moyens possibles : études de cas, analyse d'expériences, observation de classes, de réunions pédagogiques, simulations, jeux de rôles. Bien sûr il y a dans ce modèle l'acquisition des connaissances, des techniques, de méthodologies, mais apprendre quelque chose n'est pas formateur si c'est que le moyen d'apprendre ». Pour Postic et Ferry (ibid. P. 64), « ce modèle cherche à développer en soi la capacité d'observer, d'analyser les situations, entreprendre un travail sur soi-même [...] avec ce modèle s'établit un rapport de régulation entre théorie et pratique, la pratique étant reliée à un référent théorique, la pratique étant confrontée à la pratique ». Ce modèle est appelé pour Altet (2001), *comme l'analyse de pratiques*, qui est centré sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues, elle produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'actions. Ainsi, la formation sur la pratique qui s'analyse permet expliciter des savoirs de la pratique à partir des confrontations sur les expériences et de l'aide des outils de formalisations construits par la recherche, action/formation/recherche.

Astolfy et Develay (1989) nous présentent les trois modèles décrits ci-dessus dans le tableau suivant :

<i>Modèle centré sur les Acquisitions.</i>	<i>Modèle centré sur la démarche</i>	<i>Modèle centré Sur l'analyse</i>
Réduction de la formation à des apprentissages au sens strict. On apprend des contenus, des méthodes, des techniques. (Skills)	Élargissement de la formation à la valeur formative d'un parcours personnel. On apprend à vivre des expériences sociales. (Insight).	Centration de l'apprentissage sur un « savoir analyser » qui accroît la lucidité. On apprend à savoir analyser.
Logique externe à l'activité : la formation est « préparatoire ».	Logique du détour : la formation est une occasion d'expériences sociales.	Logique de la prise de distance par l'auto-observation de sa pratique.
Caractère systématique des apprentissages.	Pari antifonctionnaliste misant sur la notion d'alternance.	Recherche de la production de ses à partir des pratiques.
La pratique est une application de la théorie.	La pratique se transfère d'une pratique à une autre pratique.	Un va-et-vient du type régulation s'établit entre théorie et pratique.

Tableau 4 : Modèles de formation Astolfy et Develay

Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999) proposent également dans leur œuvre *La formation des enseignants, est-elle utile ?* divers modèles de formation pour les enseignants, que selon eux, peuvent avoir un impact dans la formation des enseignants :

Formations-actions, qui sont en grande relation avec la formation rétroaction de laquelle parle Develay. Il s'agit d'une formation en relation directe avec les problématiques dans la pratique professionnelle. Les enseignants font un travail à partir de leur propre expérience afin d'améliorer leur performance.

Formation articulée au travail, comme son nom le dit, il s'agit des activités de formation qui sont en relation directe avec le lieu de travail.

Formation interactives-réflexives, que comme l'explique Demailly (1999), recouvre les démarches de formation liées à des résolutions des problèmes réels, avec aide mutuelle des formés en liaison avec le lieu de travail ; avec des moments d'action et des moments de construction des nouvelles compétences accompagnés d'une activité réflexive et théorique, elle-même soutenue pour une aide externe. La compétence activée dans ce modèle, est la capacité à résoudre des problèmes et se caractérise principalement par la fabrication collective de savoirs nouveaux et des savoirs de métier, pendant la formation, qui sont mise en œuvre dans la pratique parallèlement au processus de formation.

Dans leur étude faite auprès d'un groupe d'enseignants participants des divers stages de formation, Cauterman et *al.* (*Ibid.* p.23) et Demailly (*ibid.* p. 27-28) font référence à ces modèles de formation, en les considérant les plus appropriés et efficaces dans la formation des enseignants en exercice, par rapport au changement des pratiques professionnelles. Ils considèrent que ces formes s'opposent aux types de formation suivants :

Formation scolaire : elle est organisée par un pouvoir légitime extérieur aux enseignants : Église, État ou Nation soit cet État centralisé ou non. Ici, le formateur doit enseigner des savoirs qui sont définis en dehors d'eux dans un programme « officiel » et la définition et la légitimité de ces programmes est faite par l'État ou ses représentants hiérarchiques, la commune ou l'établissement, mais pas par les enseignants. Le formateur n'est pas considéré comme le responsable personnel du programme qu'il enseigne ou des positions qu'il développe, car ils relèvent d'une obligation, à laquelle, au même titre que les stagiaires, ils sont assujettis.

Formation contractuelle : Dans ce modèle, il y a une relation symbolique de type contractuel entre le formateur et le formé et éventuellement avec des possibles partenaires. Par exemple entre le dispositif de formation qui emploie le formateur et l'entreprise cliente du dispositif, entre le dispositif et une institution, entre le formé et l'organisation qui l'emploie et l'envoie en formation sur son temps de travail. Le modèle « contractuel » se caractérise par une négociation (sous des formes diverses) entre différents partenaires en relation contractuelle, du programme envisagé et des modalités matérielles et pédagogiques de l'apprentissage.

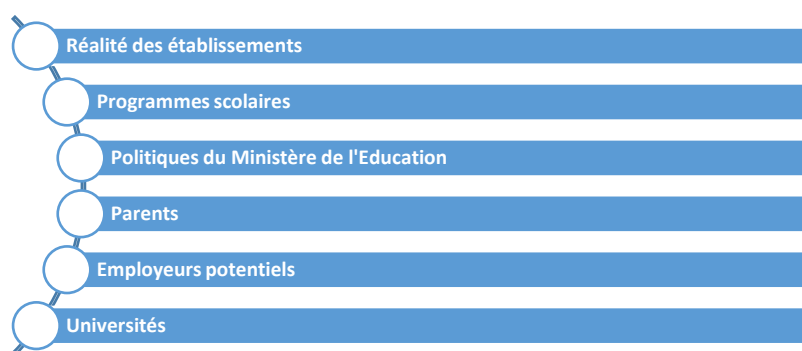
Formation universitaire : L'universitaire a pour finalité essentielle la transmission du savoir au sens fort du terme, de la théorie. Maîtres et disciples sont en rapport immédiat avec un troisième terme, le Savoir, la Science, la Critique ou l'Art, dont les maîtres sont des producteurs directs, en recherche, et pas seulement des diffuseurs, c'est-à-dire, le formé se trouve dans un simple rapport de consommation avec la formation proposée.

En somme, la formation doit offrir aux enseignants et futurs enseignants la possibilité de réfléchir à leur pratique et à leur expérience, et aussi d'envisager des nouvelles approches dans leur travail (Matei et *al.* 2007).

En conclusion, nous reprenons la conception de Garcia-Debanc (2009), qui considère la formation des enseignants comme un dispositif d'accompagnement de l'innovation dans la salle de classe, qui permettent aux formateurs et à des chercheurs de traiter les situations de formation comme une dynamique de changement des routines professionnelles installées. Il s'agit d'une formation pensée à la réflexion et la résolution de problématiques des enseignants en les accompagnant dans leur processus de développement professionnel.

3.3.1. L'IMPACT DE LA FORMATION SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Matei et *al.* (2007), considèrent qu'une formation ne se déroule pas dans le vide. Qu'elle soit organisée par un organisme public ou privé, elle est influencée par divers aspects qui font partis de l'environnement des enseignants en formation :



Également, l'auteure affirme que la formation des enseignants, soit initiale ou continue, est influencée par l'environnement social, politique et économique dans lequel ceux-ci vivent et travaillent. « Ces influences peuvent être spécifiques au pays, à un établissement, un département ou une personne. Certains facteurs ont un effet positif, d'autres un effet négatif » (Matei et *al.*, *ibid.* p.13).

Ces questions en général créent des inquiétudes chez les enseignants en exercice, qui sont soucieux des changements itératifs et en très peu de temps des programmes scolaires. Également, ils s'inquiètent de la sécurité de leur poste, les problèmes de discipline, etc., et les formateurs doivent prendre en compte tous ces facteurs dans le cadre des formations qu'ils proposent. Surtout dans le contexte des formations des enseignants des langues étrangères, compte tenu de l'évolution constante dans la conception de l'éducation ou de la didactique, à laquelle les enseignants doivent s'adapter rapidement.

Il est bien connu que les objectifs du développement professionnel des enseignants des langues sont proposés pour une amélioration de la compétence communicative des élèves en tant que citoyens du monde pour répondre aux changements cruciaux dans les dynamiques économiques et sociales des pays. Le CECR, présente un développement à la citoyenneté européenne, dans laquelle les individus ont un rôle social essentiel, ainsi, ils doivent être capables de communiquer facilement avec les voisins d'autres pays européens.

Ainsi, on pourrait s'interroger sur l'impact du développement professionnel des enseignants des langues dans leur pratique réelle d'enseignement. Par exemple, Houpert (2005) considère qu'actuellement un bon enseignant doit posséder des compétences de réflexivité. Ce que l'auteur explique comme la capacité qu'il peut avoir à « *réfléchir en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action* ». C'est-à-dire, penser à ce qu'il va faire et/ou ce qu'il a fait. Également, cet exercice de questionnement est orienté par le fondement de pratique-réflexion-pratique.

Dans le cadre du développement professionnel des enseignants, l'articulation entre formation et pratique et orientée par les transformations visées dans les contextes scolaires. Alors que la littérature accorde une attention accrue au développement professionnel des professeurs, très peu d'études évaluent systématiquement l'impact de ces initiatives en matière de formation pédagogique (Stes et Van Petegem, 2011). Concrètement, les impacts de la formation dans les pratiques des enseignants sont difficiles à évaluer ou mesurer si les formateurs n'ont pas un accès à la salle de classe. Il peut avoir une différence entre le discours de l'enseignant et la pratique professionnelle.

3.4. LE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

En ce qui concerne le développement professionnel. Nous considérons nécessaire de reprendre le concept de Payette et Champagne (2010), qui dans leur œuvre, *le groupe de codéveloppement professionnel*, nous présentent un des aspects nécessaires pour que le développement des enseignants puisse avoir un impact plus conséquent dans leur pratique : *le codéveloppement professionnel*, lequel ils présentent comme une approche de formation qui cherche, selon les auteurs à, « *miser sur le groupe et les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental qui est l'amélioration de la pratique professionnelle* ». Un des aspects que nous valorisons c'est que le groupe appartient à une communauté.

Dans ce sens, les auteurs font la lumière sur le fait que le « **co** » dans *codéveloppement* met en relief la dimension sociale de la démarche. Ils considèrent que nous pouvons améliorer notre pratique en étant seuls, ce qui arrive souvent, néanmoins, l'apport renforce de façon positive les efforts individuels.

« La diversité des personnalités, la multitude des expériences professionnelles, et personnelles, la variété des façons de comprendre et de vivre la même pratique professionnelle, tout cela constitue la richesse du groupe ». (Champagne et Payette, *ibid.*)

Pour l'*Association Française du Développement Professionnel* (désormais AFDP) le codéveloppement professionnel est une approche de formation différente des formations traditionnelles, pour eux, il s'agit d'une approche innovante, dû au fait qu'il n'y pas un

formateur porteur et dépositaire d'un savoir, ni un sachant qui amène au groupe la théorie à traiter. « L'essentiel de la démarche consiste à réfléchir avec d'autres, à utiliser leur expertise et à tirer profit de cet échange pour élaborer des plans d'action qui pourront être mise en application, puis être réinsérés dans le processus de réflexion et d'échange sur l'action » Champagne et Payette (*Ibid.* p.38).

Champagne et Payette (*Ibid.*), les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel sont à la recherche d'atteindre sept objectifs principaux :

1. **Apprendre à être plus efficace** : basé sur trois mots clés « réfléchir, interagir, agir ». L'objectif c'est de mieux comprendre sa situation et soi-même à l'intérieur de la situation. Ceci, à travers du développement d'une réflexion tant individuelle que collective (interagir), ce qui mène à la mise en œuvre des projets (agir) et qui passeront ensuite à une réflexion, rentrant ainsi dans la démarche de réflexion, interaction, agir. L'efficacité passe principalement par cette réflexion, mais principalement de sa propre pratique. Champagne et Payette (*Ibid.* p. 12), citent « elle passe par des apprentissages sur ses grilles de lecture de la réalité, sur ses répertoires d'action, sur ses valeurs et sur sa dynamique émotive », ce que conduit à augmenter « la zone de pouvoir de chacun », voire un *empowerment* de l'enseignant.
2. **Comprendre et tenter de formaliser ses modèles** : Dans le cadre du praticien réflexif, que nous avons présenté, c'est une pratique conduisant au sommet de la pratique professionnelle. Dans ce sens, l'enseignant est capable d'analyser ses forces et faiblesses en termes des *know-how*, c'est-à-dire, l'ensemble de connaissances et des notions, des techniques et instruments qui me sont utiles dans une situation spécifique. En même temps de se servir d'autres dimensions : éthiques, esthétiques, politiques, économiques, affectives.
3. **Prendre un temps de réflexion** : il s'agit de prendre le temps et une distanciation nécessaire sur la pratique professionnelle, ainsi, le stade de la réflexion devienne un passage obligatoire au sein de son groupe. Ce travail psychologique dans lequel il est

nécessaire de comprendre qu'on peut arrêter son agir pour réfléchir, ce qui peut être avantageux à la pratique professionnelle. Les auteurs définissent cette action comme « *la réflexion est l'oxygène de l'action* ».

4. ***Avoir un groupe d'appartenance*** : l'importance d'avoir un groupe d'appartenance est importante pour construire une identité professionnelle, mais également, permet d'échanger avec d'autres en évitant l'isolement dans un métier. Le groupe d'appartenance est une opportunité d'échanger sur des situations liées à la pratique professionnelle, mais aide les enseignants à avoir un appui mutuel.
5. ***Consolider l'identité professionnelle*** : Bien qu'il ne s'agît pas dans objectif explicite, le codéveloppement professionnel est un instrument qui permet aux enseignants d'interagir, de se connaître, d'échanger sur leur situation professionnelle, de se rendre compte que l'erreur n'est pas une contrainte et qu'ils peuvent s'améliorer et de prendre confiance en soi. Le vécu de chaque participant constitue un répertoire de pratiques qui peuvent enrichir le groupe de codéveloppement.
6. ***Apprendre à aider et à être aidé*** : certains d'entre nous expérimentent la sensation que demander de l'aide est signe de faiblesse, de manque de connaissance de notre métier. Apprendre à aider et à être aidé est considéré comme une compétence que nous pouvons développer. Donner et recevoir un feedback de nos pairs peut devenir une activité intéressante, mais laborieuse pour l'enseignant que doit s'ouvrir, dans un climat de confiance, d'écoute attentive et de respect de l'autre. Il s'agit d'un exercice où « *tous apprennent à faire face à leurs limites, à leur impuissance, en se découvrant quelquefois incapables d'être utiles à un client donné ou sur un sujet donné* » ; de respect et de valorisation de la différence de chacun. Pour les auteurs, il s'agit d'un « *apprendre à apprendre* ».
7. ***Savourer le plaisir d'apprendre*** : Apprendre peut-être un plaisir, ainsi, dans la démarche de l'exercice de codéveloppement, prendre du plaisir dans l'amélioration de notre pratique professionnelle à travers d'une réflexion partagée est toujours bien reçu pour que l'apprentissage soit plus encouragé et encourageant.

Dans le cadre du codéveloppement professionnel, un aspect nous semble essentiel à retenir, l'engagement de chaque participant. Cela peut se traduire par une participation active, en s'ouvrant sur ses préoccupations, par rapport aux ressources que nous possédons. Il s'agit principalement d'un engagement, selon les auteurs, par : l'assiduité, la qualité de la présence, la participation, le respect de la confidentialité. Dans un principe d'apporter et de rencontrer de l'aide pour mieux agir dans ma pratique professionnelle. Et chaque participant est libre du rôle qu'il veut entreprendre lors des rencontres, selon son degré d'engagement et de compétences sur les sujets ou situations présentées.

Également, les auteurs (p.85) présentent **la maturité morale et politique**, comme une condition de succès, dû au fait que les professionnels qui sont à la recherche de l'amélioration de leur pratique professionnelle sont confrontés *aux difficiles questions des jeux de pouvoir et des conflits éthiques qui sont inhérentes au milieu*. Il ne s'agit pas de nier ces situations de pouvoir interpersonnelles et organisationnelles, mais de les comprendre, d'en tenir compte, d'agir avec ou malgré les contraintes et finalement de les dépasser à travers des projets d'amélioration de la pratique professionnelle.

La motivation des participants est un élément essentiel à la démarche, mais peut être perçu comme une limitante. La motivation passe d'abord et ensuite les compétences des participants. Il est nécessaire d'instaurer un climat mobilisateur et encourageant pour que les participants soient ouverts à ce développement des compétences collectif.

Enfin, nous sommes d'accord avec les auteurs, l'utilisation du codéveloppement dans le milieu éducatif pourrait permettre la modification dans la culture organisationnelle, qui est souvent du haut vers le bas (*top-down*) de la hiérarchie. Les auteurs considèrent (*Ibid.* p. 154) que l'activité de codéveloppement peut mener à *une multiplication des réseaux (botton-up) à l'horizontale, en diagonale, en tous sens à travers l'organisation : cela évoque l'image de multiples réseaux qui s'étendant comme une toile d'araignée*.

3.4.1. LA NOTION DE FORCE ET DE POUVOIR D'AGIR

Nous avons été attirés par la place de la force et du pouvoir dans le cadre du codéveloppement professionnel. Les auteurs citent le fait que nous avons été formés à résoudre principalement des problèmes, donc, nous développons une attitude à observer ce qui ne va pas ou qui va mal.

Trois sont les idées-attitudes à prendre en compte selon Champagne et Payette (*Ibid.* p. 196) :

- La première, en citant Drucker (1974), *consiste à faire des efforts conscients pour voir les forces des gens et des situations*. Pour les auteurs il ne s'agit pas d'une attitude à penser positivement (*think positive*), mais sur le fait de nous concentrer non seulement dans faiblesses, qui nous fait avoir une *vision tronquée de la réalité* ; sinon, et surtout, sur les forces d'une personne, d'une situation, lors même quand il s'agit de soi. Connais-je mes principales forces ?
- La deuxième attitude dans le cadre d'une théorie des forces.⁹ Les auteurs présentent deux catégories principales dans l'agir sur un système spécifique. La première a une relation avec les facteurs qui agissent à notre faveur, et qui vont dans le sens de changement que nous voudrions mettre en œuvre. Les forces favorables. Et dans la

⁹**La théorie du champ de forces de Kurt Lewin** : « Lewin souhaitait pouvoir étudier les problèmes de la vie réelle et quotidienne en cherchant à expliquer le comportement comme une coopération de la personne et de son environnement. S'appuyant sur le développement de la théorie des champs en physique, il cherchait à remplacer la causalité historique, qui explique un fait par des faits antérieurs, par une causalité dynamique, qui explique un fait par d'autres faits simultanés et organisés selon des rapports de force »(Marrow 1969, p. 46).

deuxième catégorie se trouvent ces éléments qui vont en contre sens de ce que nous souhaitons, qui représentent un obstacle à nos objectifs ; les forces défavorables.

Il s'agit de mobiliser les forces favorables dans une situation particulière et faire ressortir les éléments qui vont favoriser un projet. Aller dans le sens contraire de notre tendance naturelle à aller vers les forces défavorables.

- La troisième et dernière attitude fait référence aux réalités organisationnelles. Il s'agit d'une conception holistique du système social, qui porte des éléments reliés les uns avec les autres et qui donnent un équilibre. Le fait de changer certains éléments peut conduire à une altération de cette stabilité.

Enfin, le concept de codéveloppement, nous citons également l'idée de **zone de pouvoir**, présenté par Champagne et Payette (Ibid. p. 199), ici ils nous proposent l'idée de pouvoir que nous pouvons avoir au sein d'une réalité sociale, en tant qu'une personne, dans un groupe, un service ou une organisation. Les auteurs font référence principalement au du point de vue individuel, en proposant trois cercles représentés dans la figure suivante :

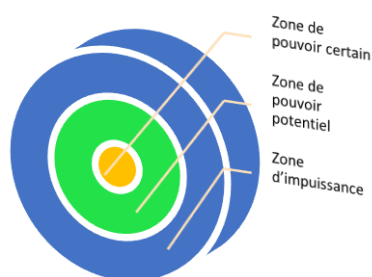


Figure 4 : Zone de pouvoir personnel Inspiré du Champagne et Payette (2010)

Dans le premier, au centre, *la zone de pouvoir certain*, nous trouvons le pouvoir que la personne sait qu'elle a, ses compétences, et capacités sans aucune ambivalence. Le deuxième cercle fait référence aux compétences, à ce pouvoir potentiel que la personne peut développer. Et enfin, dans le troisième cercle se trouve l'impuissance. La personne connaît avec certitude ce qu'elle peut pas faire ou ce qu'elle ne connaît pas par rapport un sujet ou situation spécifique.

Pour conclure, nous sommes d'accord avec la suivante citation de Champagne et Payettele (*Ibid.* p. 199) : « développement, de codéveloppement professionnel ou tout travail de formation vise à accroître la zone de pouvoir certain et, ainsi, mieux définir la zone de pouvoir potentiel ». Nous interprétons cette affirmation comme le fait de pouvoir mettre au profit des enseignants toutes leurs capacités pour qu'ils soient les acteurs principaux de leur métier en tant qu'équipe à travers d'un travail collaboratif.

3.5. L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS

Pour notre étude, nous avons considéré le terme *empowerment*, lequel nous considérons un concept incontournable dans les processus de développement professionnels des enseignants.

Dans le contexte français, il semble être laborieux de trouver une définition exacte, étant donné qu'il n'y a pas une traduction littérale de sa signification. En espagnol, par exemple, il existe le terme « *empoderamiento* », qui mène directement à sa conception de base « acción y efecto de empoderar » (RAE) y *empoderar, del ingl. "empower"* définit comme «hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido ». Le Oxford Dictionary (on line), le définit comme « *authority or power given to someone to do something* » ou « *the process of becoming stronger and more confident, especially in controlling one's life and claiming one's rights* ». Dans un premier temps, nous avons voulu trouver l'équivalent en langue française, au fait, le mot « *empowerment* » a soulevé plusieurs débats épistémologiques et ontologiques (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1997)

Mais nous avons trouvé les efforts réalisés par certains auteurs français pour se rapprocher de sa définition. Ainsi, en France, on parle de « capacitation », d'« *attribution de pouvoir* », d'« *obtention de pouvoir* », d'« *émergence du processus d'appropriation du pouvoir* ». Au Québec, il est question du « *pouvoir d'agir* » ou du « *pouvoir d'action* » ou encore de la « *puissance d'agir* ». Dans la littérature des institutions internationales, le terme est parfois traduit par « autonomisation », « renforcement du pouvoir d'action » (Tilman et Grootaers, 2016.).

Dans les années 1970, l'*empowerment* devient un concept crucial dans les luttes féministes menées aux États-Unis, dont le but était de dénoncer la subordination des femmes et de cette manière donner aux femmes « le pouvoir » et contraster toute forme de victimisation de la femme. C'est ainsi que le terme devient un emblème à niveau international. Ensuite, le concept est utilisé dans les années 1990, dans la lutte contre l'apartheid avec « *black empowerment* », du mouvement de Nelson Mandela, avec une

politique active de renforcement du pouvoir de Noirs à travers la discrimination positive pour l'équité dans l'emploi.

Finalement, le concept fait une extension à d'autres contextes, et, entre 1990-2000, est interprété comme le meilleur moyen de lutter contre la pauvreté. Partant d'une idée d'organisation « *botton-up* » et éviter la démarche descendante « *top-down* ».

Burel (s.d.) définit l'*empowerment*, comme :

Un état dans lequel l'individu, l'équipe et l'entreprise produisent le meilleur d'eux-mêmes. Motivés, engagés dans leur travail, enthousiasmés par l'amélioration continue, créative pour certains, tous les collaborateurs manifestent cet état d'esprit qui dépasse le simple respect des horaires de travail et des procédures ainsi que la simple application (passive) des méthodes et l'usage mécanique des outils existants.

Dans le contexte de l'éducation, le concept d'*empowerment* a une place cruciale dans les processus de développement professionnels des enseignants.

Murray (2010) affirme :

One of the main reasons to pursue professional development is to be empowered—to have the opportunity and the confidence to act upon your ideas as well as to influence the way you perform in your profession. *Empowerment* is the process through which teachers become capable of engaging in, sharing control of, and influencing events and institutions that affect their lives.

L'*empowerment* des enseignants est décrit par des nombreux chercheurs en étant essentiel à la réussite des restructurations de l'école. Les professionnels de l'éducation qui préconisent la restructuration de l'école cherchent à changer le rôle d'enseignants à la fois, dans et en dehors de la salle de classe (Lieberman et Miller, 1990 ; Sarason, 1990 ; Griffin, 1992 ; Fullan, 1993).

Suivant les perspectives de Champagne et Payette, que nous venons de présenter auparavant, l'auteure déclare que les enseignants ont la capacité d'être « *empowered* » en suivant les préceptes de : *être positive, croire à ce qu'on fait et croire en soi même, être proactive, non réactif, être assertive et non agressive.*

L'*empowerment* donne l'opportunité aux enseignants de développer des compétences de leadership en leur conduisant à un *empowerment* qui conduit à l'amélioration des compétences chez les élèves, mais également, comme l'évoque Burns (1979), le leadership transformationnel donne aux enseignants l'opportunité de contribuer au développement de la vision de leur école, permet s'investir plus dans leur travail et mobiliser des enseignants plus engagés dans les résultats poursuivis par leur école.

Perrenoud, Lessard, Paquay, et Altet (2010, p. 179) soutiennent qu'il s'agit de donner le pouvoir de changer aux enseignants en expliquant qu'ils, à travers l'*empowerment*, prennent le contrôle de leur métier et de leur action professionnelle. De ce fait, ils pourront faire sorte qu'ils s'autorisent à exercer ce pouvoir, au lieu de continuer à consentir que d'autres acteurs assument leur place.

Owens (1998) déclare qu'un des aspects qui rend l'*empowerment* des enseignants un élément essentiel dans le développement professionnel des enseignants est qu'il permet à l'enseignant d'avoir une participation plus active, ouverte et sans crainte à la vision et à la culture de son école, par un processus de discussion interactif.

Mais la question à se poser, comment faire pour susciter l'*empowerment* des enseignants ? Mainiero et Tromley (1994) voir Brunet et Boudreault (2001), l'*empowerment* consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent collectivement responsables de leur propre travail. Selon Quinn et Spreitzer (1997) (*Ibid.* 287), pour développer ce climat d'*empowerment* dans une organisation, le leader doit prendre en compte quatre facteurs :

1. Une vision stratégique claire
2. Un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe
3. Un milieu de travail où la discipline et le contrôle sont importants

4. Et un milieu supportant et sécuritaire

Yonemura (1986, p. 474) décrit l'*empowerment* comme l'opportunité d'avoir une pensée libre. L'auteure déclare :

Teachers can be empowered by involvement in the invention of the curricula, ongoing peer relations, and child study. This definition of teacher empowerment described the concept as a process within the teacher's microcosm and included elements of professional development, increased decision making, and collaboration.

Pour Lieberman et Miller (1990) dans l'*empowerment* des enseignants, l'inclusion authentique des enseignants dans la prise de décisions dans le contexte scolaire dépend autant sur l'attitude et les croyances des directeurs d'école, que sur leur (enseignants) possession de certaines compétences de processus. Ces auteurs, ont en outre, suggéré que le succès des enseignants dans la restructuration de l'école dépendait des enseignants et de leur courage à assumer deux nouveaux rôles : la confraternité (*colleagueship*) et le *leadership*, qui en général sortent des comportements standards des enseignants dans les écoles.

Dans le cas de l'enseignement des langues, nous considérons que l'*empowerment* des enseignants est essentiel dans la mise en œuvre des réformes scolaires. Selon, Chisman et Crandall (2007), des nombreux experts de l'enseignement de la langue anglaise, considèrent que le développement professionnel continu est essentiel, surtout, aujourd'hui, que nous vivons dans un monde en constante évolution des nouvelles technologies. Les enseignants d'anglais qui ont été formés à l'utilisation des nouvelles techniques et des nouvelles ressources sont plus encouragés à les essayer dans leurs enseignements.

Dans ce sens, Murray (2010 p.3) déclare que les enseignants du monde entier sont confrontés aux mêmes défis en raison du même environnement dans les écoles. C'est-à-dire, les enseignants doivent faire leurs cours indépendamment de leurs collègues, ce qui peut amener à un certain isolement, ce qui peut mener à une frustration à cause du manque de feedback et l'*empowerment* dans leur développement professionnel peut atténuer certains de ces problèmes. Autant, ce type d'activité peut permettre aux différents enseignants qui

vivent les mêmes expériences de travailler ensemble, de partager leurs expériences et leurs idées et ainsi acquérir un sentiment d'appartenance à une communauté.

En conclusion, l'*empowerment* des enseignants est un moyen d'avoir une professionnalisation, en ayant l'opportunité de se former tant de forme informelle comme formelle en faisant partie d'un collectif. L'approche utilisée par l'enseignant doit l'amener à participer à des activités qui vont leur permettre de développer un degré d'autonomie, responsabilité, choix et d'autorité. Mais pour que l'*empowerment* de l'enseignant soit efficace, il exige une combinaison sans équivoque (selon Dunst, 1991, cité en Short et Rinehart, 1992, p. 952) : un « consensus » nécessaire au sein des établissements scolaires, ainsi comme le « changement de l'intérieur » de l'enseignant, afin de faciliter la croissance de l'individu dans un contexte éducatif de restructuration.

3.5.1. LES CONDITIONS POUR LE CHANGEMENT DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Aborder la question du changement dans la pratique reste aussi une des questions traitées par différents auteurs. Charlier (1998) avait présenté une série de conditions en relation avec le changement de pratique des enseignants comme un facteur lié au développement professionnel des enseignants. Dans son modèle, elle met en évidence les suivants variables :

- Individuelles, en relation aux caractéristiques d'un enseignant en dehors de la situation de formation (histoire de vie, étape de carrière)
- Situationnelle (ou contextuelles), liées à la situation de formation en elle-même ;
- Relationnelles, construites dans l'interaction de l'enseignant avec le contexte d'apprentissage, sa vision de soi, ses représentations quant à l'efficacité de la formation.

Nous trouvons que ces variables présentent de façon claire certains aspects qui sont, pour nous, intéressants et que nous allons reprendre dans notre étude dans la vision de la formation des enseignants d'anglais en exercice en relation avec la variable situationnelle, c'est-à-dire, le contexte socioéconomique des enseignants.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

Tout au long du cadre conceptuel dans les chapitres 2 et 3 ont recensé des écrits relatifs à 3 domaines de base pour notre étude : (1) le CECR comme élément de reformes dans un contexte global d'enseignement ; (2) Le bilinguisme/plurilinguisme dans le cadre des politiques linguistiques éducatives ; (3) Les compétences dans l'apprentissage des langues ; (4) le rôle du curriculum et du contexte socioéconomique et enfin (5), le Développement professionnel des enseignants à travers la formation.

Dans cette partie de l'étude, la description du CERC nous a permis de préciser les idées et notions sur la vision de l'apprentissage, enseignement et évaluation des langues. Il s'agit d'une description des niveaux des langues que nous pouvons développer ou évaluer. Mais, nous avons présenté l'image de l'enseignement des langues dans le contexte européen, à travers de la notion de plurilinguisme. La définition et différenciation entre bilinguisme social et bilinguisme éducatif a été réalisée. Cela sera un appui de base pour notre étude.

Quant à la définition de compétences, nous présentons différentes définitions, apports qui nous ont semblé intéressants pour la définition de notre sujet d'étude. L'approche par compétences nous le présentons du point de vue du Conseil de L'Europe (2005) et Bourguignon (2010). Une définition de compétence pour l'apprentissage, mais aussi pour l'utilisation des langues étrangères.

Également, nous avons fait une exploration sur la place du curriculum, lequel nous expliquons à la lumière de divers auteurs sa place dans les contextes éducatifs et pour finir nous nous intéressons au développement professionnel des enseignants, lequel est un moyen incontournable pour qu'ils puissent avoir une pratique réflexive et ainsi un empowerment dans leur métier d'enseignants.

PARTIE 3 :
REGARDS CROISÉS DE LA
POLITIQUE LINGUISTIQUE, LE
DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL, ET RÉALITÉ
ÉDUCATIVE

CHAPITRE 4 : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre nous présentons une description détaillée de notre démarche expérimentale. Il est important de rappeler que notre objectif de recherche est de comprendre et de décrire la politique linguistique et le développement professionnel des enseignants d'anglais, en relation avec l'adoption du CECR en Colombie.

Ce travail d'exploration a été fait à avec l'analyse documentaire : diverses réformes des politiques linguistiques, bulletins d'information, projets de développement professionnel des enseignants, entre autres.

Le groupe de participants constituant notre recherche est divisé en deux groupes. D'un côté, des acteurs éducatifs dans la construction des projets de développement professionnel des enseignants d'anglais. Ils font partie des universités publiques et privées, des centres des langues binationaux et du Secrétariat d'Éducation de Cali (acronyme SEM en Colombie). D'autre part, des enseignants d'anglais du secteur public et privé de principalement deux régions du pays (au centre et au sud-ouest du pays.)

4.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les objectifs de notre recherche sont précisés à partir des informations que nous avons présentées et décrites dans les chapitres précédents. L'adoption d'une politique linguistique dans les contextes scolaires passe par un processus d'incompréhension et/ou de négation à assimiler des nouvelles conceptions sur l'enseignement.

L'adoption du CECR, en tant que Politique Linguistique (PL) étrangère est un sujet de tensions entre les acteurs académiques colombiens, le Ministère d'Éducation National et les enseignants. Des critiques sur sa mise en œuvre semblent continuer après dix ans de son adoption. D'un côté, par des questions de mobilisation de sa conceptualisation ; et d'un autre, pour l'utilisation des standards de qualité pour l'enseignement de l'anglais. Ces derniers en étant créés pour un contexte européen dans des conditions sociales et de proximité des langues différentes à celui de la Colombie. Nous rappelons que la Colombie est un pays de 47 millions d'habitants, dont 99% de la population parle espagnol, mais qui possède aussi plus de 60 langues autochtones.

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressés à explorer les démarches, expériences et points de vue des différents acteurs concernant la mise en œuvre de cette PL, avec son PNB. Ainsi, nous menons notre étude auprès des enseignants, des formateurs et de responsables des programmes de Développement Professionnel (DP) des enseignants d'anglais.

Notre objectif principal : analyser et réaliser un travail de description et de compréhension de la PL, le DP et les réalités des enseignants, en relation avec l'implémentation du CECR en Colombie. Bien que nous réalisons une description de ces composants dans le contexte étudié, nous apportons un regard critique à l'appui des concepts que nous mobilisons et de notre expérience en tant que chercheurs.

4.1.1 QUESTIONS DE RECHERCHE

Ainsi, en référence aux considérations théoriques que nous avons abordées dans les chapitres précédents, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Q1 : Quelle a été l'interprétation du CECR et quelles composantes ont été adoptées dans la politique linguistique de la Colombie ?
- Q2 : Quelle est l'évolution de la politique linguistique de la Colombie et comment est-elle appliquée dans les contextes d'enseignement-apprentissage de l'anglais LE ?
- Q3 : Quel est le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre de la PL de la Colombie et dans la construction de connaissances et compétences des enseignants d'anglais LE ?
- Q4 : Quelle est la place de réflexion dans la pratique éducative/ professionnelle des enseignants d'anglais ? Existe-t-il une relation théorique-pratique ?
- Q5 : La diversification de la formation des enseignants d'anglais ou le codéveloppement professionnel, favorisent-ils l'empowerment des enseignants ?

4.1.2. NOTRE POSITIONNEMENT SUR LA RECHERCHE

Dans la réalisation de cette étude, nous menons un travail d'exploration qui nous conduit à exercer un rôle de chercheurs. Cela avec des connaissances et compétences méthodologiques. Avec une capacité de construction du projet à mener avec l'usage des divers techniques de recherche.

Ensuite, nous partons d'un intérêt professionnel. Notre propre parcours éducatif et d'évolution professionnelle. D'abord, en tant qu'étudiants d'une licence en LE, suivi de notre expérience des professeurs d'anglais LE, de français LE, et de la LSC en Colombie et d'espagnol et d'anglais LV2 en France.

Bien que le chercheur soit considéré comme une personne neutre dans la réalisation de son travail de recherche. Une partie de notre développement professionnel nous mène à nous intéresser à notre sujet d'étude : la PL, le DP des et pratique éducative réelle des enseignants d'anglais dans une relation avec le CECR.

Nous portons une position critique tant externe qu'interne du contexte colombien. Nous apportons un regard basé sur le contexte européen, que nous avons déjà exploré lors de recherches précédentes sur l'adoption du CECR ; et d'un regard au niveau des conditions socioéconomiques et socio-culturels de la Colombie. Ainsi, nous avons réalisé un travail de description et de compréhension de la mise en œuvre de la PL colombienne, dans le but de trouver des pistes qui puissent servir à d'autres possibles recherches et à repenser les processus de DP des enseignants face aux réformes.

4.1.3. LA METHODOLOGIE

Dans cette section, nous allons vous présenter le type de recherche que nous avons décidé de suivre ainsi que notre démarche. Ensuite, nous décrirons les participants, les instruments et les méthodes utilisées pour le recueil des données et l'interprétation de l'information. Pour avoir une vision de la méthodologie choisie, nous décrivons en utilisant des références théoriques ce que nous avons décidé de faire dans notre étude.

Également, nous allons présenter le type de recherche que nous avons adopté ainsi que notre démarche. Ensuite, les participants et les outils pour le recueil des données. Pour avoir une vision claire du déroulement de notre étude, nous utiliserons des références théoriques qui vont appuyer notre choix méthodologique et le type de recherche que nous avons décidé de mener. Ensuite, nous présenterons les divers acteurs participant à notre recherche, qui ont pu expliciter leurs préoccupations et leur point de vue concernant la politique linguistique de la Colombie et l'utilisation du CECR dans le contexte du pays. Nous avons organisé des entretiens réalisés d'abord sous forme d'exploration pour mieux comprendre le contexte et également pour valider notre étude.

Nous nous sommes intéressées à ce qui est dit concernant la politique linguistique du pays, mais également à la manière dont les acteurs pensent le développement professionnel des enseignants dans le contexte actuel et les préoccupations en relation avec le métier d'enseignant d'anglais.

Après, nous avons procédé à un recueil de verbalisations des formateurs et responsables de formation, provoquant une situation dialogique où l'activité de l'acteur devient l'objet d'étude vis-à-vis de changements dans le contexte de formation des enseignants. Nous considérons que ces situations de dialogue vont permettre au sujet de se manifester, dans une activité différente de la description de son activité, mais qui dévoile ses représentations et les préoccupations concernant son activité.

Également, pour mieux comprendre le contexte de travail des enseignants, nous avons réalisé des questionnaires en ligne avec des questions fermées, mais aussi des questions ouvertes pour que les enseignants puissent s'exprimer de manière ouverte. Nous sommes conscients que la proposition de répondre à des questions ouvertes peut limiter le nombre d'enquêtes, mais nous tenons à laisser les enseignants s'exprimer ouvertement dans notre questionnaire étant donné que notre présence dans le pays est limitée.

Finalement, nous tenons à expliquer que nous adoptons une approche descriptive, prenant comme point de départ les résultats obtenus, puis nous réalisons un tri croisé entre les textes de loi, le ressenti des acteurs du DPE et des enseignants d'anglais LE, pour ainsi enrichir notre analyse.

4.2. LA RECHERCHE EXPLORATOIRE

Comprendre comment le développement professionnel des enseignants est mise en œuvre face aux divers changements dans le métier d'enseignant, dans une perspective professionnalisante occupe une grande place dans les travaux des chercheurs, des didacticiens et des praticiens dans le monde entier. La formation des enseignants dans sa nouvelle conception a pour objectif de produire des enseignants professionnels (Bourdoncle, 1991 ; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) et réflexifs (Altet, 2001). Les praticiens sont donc les développeurs et analystes de leur propre pratique. Ainsi, le modèle de praticien réflexif vise à développer chez l'enseignant la capacité de trouver par lui-même une réponse appropriée au lieu qu'elle lui sera prescrite (Perrenoud 1996).

Dans cette étude, nous partons d'une recherche exploratoire, dans le but de mieux comprendre les changements sur les politiques linguistiques et le développement professionnel des enseignants d'anglais, en relation avec l'introduction du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dans le contexte de l'éducation de la Colombie. Nous nous sommes intéressées à ce sujet, car, dans un premier lieu, la politique a commencé en 2005 avec le Plan National de Bilinguisme, anglais-espagnol, et comme 10 ans se sont écoulés (2015), la durée nous semble pertinente pour pouvoir analyser la période de transition entre la Politique Linguistique, le Développement Professionnel des enseignants d'anglais, et les réalités scolaires pour l'enseignement d'une langue étrangère. Et dans un deuxième temps, dans le but de mieux comprendre l'évolution de cette politique et les perspectives à venir dans le cadre de l'enseignement des langues en Colombie.

Les enjeux de l'adoption du CECR dans le contexte d'enseignement d'anglais LE en Colombie, nous a mené à réaliser une exploration dans les documents officiels en relation avec la PL. Ensuite, pour valider notre recherche, nous nous sommes rapprochés, au niveau

local, des contextes de développement professionnel des enseignants, et finalement nous nous sommes adressés aux enseignants d'anglais LE, à travers un questionnaire en ligne.

Nous nous intéresserons à l'introduction du CECR dans le contexte d'enseignement des langues étrangères en Colombie et les enjeux sous-jacents, concernant précisément les points de vue des acteurs du développement professionnel des enseignants, des enseignants praticiens et les formateurs. Cette étude visera à étudier la politique linguistique du pays et les dispositifs de formation mis en œuvre pour la formation des enseignants. Pour ce faire, nous situerons notre recherche dans le domaine de la recherche exploratoire et descriptive.

Après avoir analysé différents types de recherche, nous avons considéré que la recherche exploratoire répondait le mieux à nos objectifs de recherche. En fait, l'exploration nous a permis d'identifier les enjeux dans le développement professionnel des enseignants et les problématiques que rencontrent les enseignants d'anglais dans leur pratique et les processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais LE. Ainsi, nous avons suivi notre étude à partir de certaines idées rencontrées.

Selon Stebbins (2001), l'exploration est plus qu'un synonyme d'examiner, investiguer ou autre. Son objectif est de développer une compréhension de base, découvrir de nouvelles idées, et explorer et poursuivre des concepts innovateurs.

Compte tenu de nos objectifs de recherche, nous avons commencé par une étude exploratoire dans le but de réaliser une identification préliminaire de possibles facteurs ou variables. Ensuite, nous avons continué vers une étude descriptive pour définir les variables clés (McNab, 2010 ; Ghauri et Grønhaug, 2010). Ce type de recherche permet au chercheur de s'adapter et changer sa direction comme résultat des révélations de nouvelles données et des nouvelles idées. (Stebbins, *ibid.*). Entre les méthodes les plus utilisées pour la récollection des données citées par Aaker, Kumar et Day (1998), voir (McNab, *ibid.* p.97), nous avons utilisé les suivants : 1) Analyse de la littérature 2) Analyse d'évidence documentaire, 3) entretiens personnels. Et nous avons ajouté un questionnaire, pour le 4) étude des cas.

4.3. DESCRIPTION DE L'ETUDE

Nous avons réalisé notre étude à la lumière du paradigme compréhensif, car comme l'explique Loizon (2010), « *il nous faudra prendre en compte les représentations, les conceptions que le sujet se forge pour accéder à une compréhension, à une intelligibilité de la situation* », parce que c'est à partir de ces représentations que se mettent en œuvre ou pas les politiques éducatives.

D'autre part, nous avons décidé de suivre une démarche qualitative quantitative pour répondre à nos questions de recherche. La démarche qualitative « *se conduit par un contact prolongé ou intense avec un terrain ou une situation de vie. Ces situations sont par définition banales ou normales ; elles reflètent la vie d'individus, des groupes, des sociétés et d'organisations au quotidien* » (Huberman et Miles, 2003 : 21). De plus, la recherche qualitative permet aux chercheurs d'atteindre une compréhension « holiste » (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude comme nous l'expliquent les auteurs cités ci-dessous. De même, Flick (2004) explique que la démarche qualitative permet d'orienter et d'analyser des cas concrets dans leur particularité temporaire locale, à partir d'expressions et d'activités des participants dans des contextes spécifiques.

D'autre part, la démarche qualitative a pour objectif de collecter et d'approfondir ce que chaque participant partage avec le chercheur, aide à atteindre les objectifs de l'étude et additionnement, car il n'y a pas d'expectatives préconçues sur aucune réponse ni l'objectif est de prouver une hypothèse (Mora, 2010).

Bien que nous ayons utilisé une démarche mixte, notre étude est principalement qualitative. Les éléments quantitatifs que nous avons utilisés sont de la catégorie *statistique descriptive*, dont l'objectif principal est la description, comme son nom l'indique.

Cette statistique a pour objectif la collecte, l'analyse et l'interprétation d'observations relatives à des phénomènes concernant des ensembles plus au moins importants d'objets, événements ou d'individus. Également, il s'agit d'un ensemble de

techniques permettant d'étudier des populations (Mathé, 2016). L'objectif est de résumer l'information, de caractériser les données et de les faire « parler ». Pour notre étude, nous avons mené un questionnaire sur un micro échantillon d'enseignants d'anglais. Ce qui veut dire que nos analyses ne cherchent pas à réaliser des généralisations, mais de décrire et comprendre une situation donnée.

4.3.1. L'EXPLORATION

Pour mieux comprendre le sujet de notre recherche, nous avons d'abord réalisé une étude de terrain dans le but de mieux comprendre le contexte social dans lequel nous allions réaliser notre thèse, étant donné que notre présence dans le pays avait été interrompue depuis l'année 2008.

Lors de notre première visite, en 2013, nous avons fait une sélection d'un programme de développement professionnel (PDP) pour les enseignants d'anglais. Nous avons ensuite contacté les responsables de ces programmes et les formateurs d'enseignants participants. Également, nous avons pu assister à plusieurs cours de formation (Anglais niveau A1, Curriculum, Méthodologie).

Nous avons aussi contacté les acteurs de la politique linguistique de la ville de Cali, principal lieu de recherche. Et nous avons discuté avec les enseignants en formation dans un contexte informel.

Cette première exploration nous a permis de mieux reformuler nos questions de recherche et d'adapter notre recherche aux résultats apparus dans le contexte du terrain choisi et nous a ainsi permis d'avoir une meilleure vision de la politique linguistique au niveau local. Puis lors d'une deuxième visite, nous avons procédé au choix des participants à notre étude.

4.4. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans le développement de notre approche méthodologique, nous avons pris en compte les techniques concernant notre démarche. Nous avons choisi dans notre procédure de recherche trois éléments fondamentaux à la réalisation de notre étude. Premièrement, l'étude documentaire, nécessaire pour mieux comprendre les réformes et changements éducatifs ; en deuxième lieu, les entretiens compréhensifs, pour mieux connaître le point de vue des acteurs du développement professionnel des enseignants ; et dans un troisième temps, la réalisation d'un questionnaire, destiné aux enseignants en exercice, lequel nous avons composé à partir du modèle appliqué par Cárdenas, Chávez et Hernández (2014), dans leur étude porté sur l'implémentation du PNB.

L'analyse documentaire dans notre recherche a été un point d'exploration pour cerner la politique linguistique en Colombie et un moyen complémentaire de traiter l'information que nous avons obtenue lors du recueil des données (entretiens et questionnaires). De même, les documents sont en eux-mêmes, objets de recherche (Calado et Ferreira, 2004).

Sont considérés comme documents « toutes les réalisations œuvres de l'homme, résultant de son action et qui peuvent révéler ses idées, opinions et façons d'agir » (Sierra-Bravo, 1992, p.280). De forme générale, Masot et *al.* (2004), répartissent les documents dans deux classifications : les documents officiels, émis par des organismes ou institutions et qui peuvent avoir un caractère public (matériel externe) ou privé (matériel interne). Certains exemples de ce type de documents sont des articles de journaux, des registres des organismes, documents des organisations, des rapports gouvernementaux, des comptes rendus de réunions, des programmes et planifications des cours, les manuels scolaires, des archives et statistiques, les cahiers de texte, des lettres officielles, des exposés, des examens, des fiches de travail, entre autres.

Les documents officiels ont un *statut* particulier parce que ce sont des documents publics et reflètent généralement le point de vue officiel ou institutionnel (Masot *et al. Ibid.* p.350).

Les entretiens compréhensifs sont nécessaires pour s'engager sur le terrain avant d'avoir construit la problématique et les hypothèses (Sauvayre, 2013). Et, comme le suggèrent Glaser et Strauss (2010) on part des faits, du terrain pour construire l'objet de recherche. Selon Kaufmann (1996), « l'entretien compréhensif est loin d'être fondé sur l'improvisation, l'enquêteur part du terrain pour ériger la théorie et la méthode » et permet à l'enquêteur de se laisser surprendre par les données recueillies et de rester ouvert à l'imprévu.

Les entretiens ont été réalisés pour nous rapprocher des réponses des personnes issues du milieu étudié et connaître ainsi leur point de vue, la forme et la raison de leur allocution et les présuppositions dans leurs modèles d'argumentation. Comme l'exposent Huberman et Miles (2003 p. 11), « *les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des explications riches et solidement fondées des processus ancrés dans un contexte local* ».

Ainsi de mieux comprendre et analyser leur façon de s'exprimer dans une structure de communication en tenant en compte des constructions et des interconnexions du sens.

Suite à notre première approche du terrain, et après avoir dessiné notre questionnement, nous avons réalisé **des entretiens semi-directifs**, qui visent à faire produire, par l'acteur lui-même, ce qu'il fait et vit (Foudriat, 2007), en suivant un guide d'entretien structuré au préalable. Ceci nous a permis d'avoir une discussion ouverte, mais avec un grade de standardisation concernant les thèmes généraux de notre recherche, ainsi, cette technique permet d'intervenir par de relances pour faire préciser l'acteur, en proposant des recentrages quand il a été estimé que ce dernier s'écarte de l'objectif de l'entretien (*Ibid.* p.62).

Finalement, **les questionnaires**, qui ont été réalisés de façon auto-administrée, où l'informateur inscrit lui-même ses réponses (Gauthier, 2009) sur un support informatique, dans lequel le destinataire a été dirigé vers un site internet, à travers du site *Lymesurvey*, un open source qui permet la réalisation des divers types d'enquête et de questionnaires en ligne.¹⁰

Ainsi, nous avons conduit notre recherche de la manière suivante :

(Étape 1) : **Entretiens compréhensifs** avec des professeurs experts dans le sujet France.

(Étape 2) : Étude de terrain— **Entretiens compréhensifs** en Colombie /Analyse documentaire.

(Étape 3) : **Entretiens semi-directifs** avec des responsables de formations et des formateurs des enseignants anglais L.E.

(Étape 4) : **Questionnaire** en ligne destiné aux enseignants d'anglais L.E.

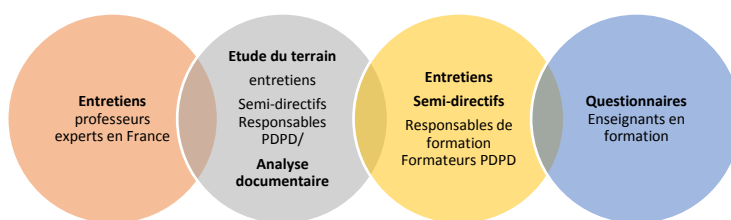


Figure 5 : Organisation de la méthodologie de recherche

L'ensemble des étapes que nous avons décrit nous a permis de recueillir des données tant qualitatives que quantitatives tout au long de notre recherche.

Dans le développement de notre méthodologie, nous nous sommes centrés d'abord sur une démarche exploratoire et de compréhension, car notre objectif est de pouvoir interpréter ce qui relève des langues dans le contexte de développement professionnel des enseignants en Colombie.

¹⁰ Pour notre étude le questionnaire en ligne a été mené avec le site <https://enquetes.univ-tlse2.fr>

Pour cela, nous avons utilisé plusieurs pratiques analytiques, en suivant ce que Huberman et Miles (1994 p. 25) proposent :

- Attribuer des codes à une série des notes de terrain tirées de l'observation ou des entretiens. Nous avons utilisé des couleurs pour chaque catégorie.
- Noter des réflexions ou des remarques dans les marges.
- Sélectionner et passer au crible ces matériaux pour identifier des relations entre les thèmes ou les schémas et des séquences communes.
- Isoler les schémas et ces processus, points communs et différences.
- Élaborer graduellement une courte série de généralisations qui recouvre les régularités discernées dans la base des données.
- Confronter ces généralisations à un corps de connaissances formalisées sous la forme de construits ou des théories.

4.4.1. NOTRE ENTREE DANS LE TERRAIN

Après avoir défini notre sujet de recherche et le contexte que nous voulions étudier, nous avons contacté diverses institutions universitaires dans le pays (10 universités en total). Dans un premier temps, nous avons établi un premier contact via email, mais nous n'avions pas eu des réponses nombreuses à notre demande. Ainsi, compte tenu de leur ressemblance en termes de leur offre de formation continue pour les enseignants d'anglais, nous avons décidé de mener notre recherche avec les participants du DP de la ville de Cali et de Bogotá. Ensuite, pour pouvoir faire une étude d'un contexte en particulier et explorer la politique de bilinguisme au niveau local menée avec la collaboration du Secrétariat d'Éducation¹¹ de Cali. Finalement, Nous avons contacté les responsables des programmes de DPE de la ville de Cali.

¹¹ Dans le cas des participants-enseignants d'anglais, la plupart viennent de cette ville, ou de la région où elle se trouve. Mais également de la région du centre de pays. Nous avons décidé de prendre en compte tous ces apports dans notre étude.

Nous nous sommes adressés d'abord à des programmes de développement professionnel des enseignants au sein de l'université publique. C'est le premier choix que nous avons fait, car à notre connaissance, à ce moment-là, c'était les universités qui avaient la responsabilité de développer des projets de formation continue en soutien aux demandes des Secrétariats d'Éducation Municipale (SEM) dans le pays. À notre étonnement, lors de premières rencontres, il nous a été informé que non seulement l'université collaborait au Développement Professionnel des Enseignants (DPE), mais qu'il y avait aussi d'autres institutions qui concouraient dans le cadre du DP des enseignants d'anglais. Notamment d'autres universités privées ainsi que des centres binationaux, dont le rôle principal était la formation d'anglais LE pour Enfants et Adultes. Cette ouverture venait de la PL au niveau national et soutenu par la PL au niveau local.

Ayant connaissance de cette situation, et pour affiner notre choix de participants, nous avons décidé d'avoir des participants, de chaque type d'offre de formation. C'est-à-dire, des participants appartenant au SEM de Cali, des organismes universitaires offrant un DP aux enseignants d'anglais, et des centres binationaux. Notre objectif était d'avoir une vision intelligible au travers d'un contexte local.

Également, nous avons favorisé des enseignants d'anglais tant du secteur public que du secteur privé pour avoir une vision plus large des contextes éducatifs. Nous les avons choisis grâce à la collaboration des coordinateurs de bilinguisme au sein du SEM et des responsables de formation de Programmes de Développement Professionnel au sein des universités. Ils pouvaient participer à notre questionnaire de forme ouverte, grâce au fait que nous avons employé un outil en open source en ligne.

Par ailleurs, pour garantir l'anonymat de nos participants, nous avons décidé également de ne pas garder leur identité, pour éviter, dans la mesure du possible, que les participants puissent être identifiés. Nous avons réalisé une codification en ce qui concerne les participants aux entretiens, et pour le questionnaire en ligne, nous avons gardé, le

numéro assigné automatiquement à chaque participant. Au cas où nous aurions à utiliser leurs commentaires.

4.5. PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

En réponse à nos objectifs et à nos questions de recherche concernant l'introduction du CECRL en Colombie et le rôle du développement professionnel des enseignants pour mettre en place une politique linguistique, les participants ont été classés en deux groupes pour mieux comprendre les processus qui mènent le pays dans sa politique de bilinguisme.

Dû à notre éloignement du terrain, étant installés en France pour nos études, la rencontre et le contact avec les acteurs, possibles participants de notre étude a été difficile. Dans un premier temps nous avons essayé de contribuer aux activités du comité Valle Bilingue¹² (cf. annexe 1). Nous avons eu des échanges par mail et des rencontres via Skype dans le but d'avoir une participation à l'intérieur de cette organisation. Mais le manque de concertation au sein du groupe pour avancer dans le projet de bilinguisme a fait que rapidement nos ambitions d'y participer se sont envolées à cause de notre éloignement du terrain d'étude.

Postérieurement, dans la poursuite de notre recherche, nous avons choisi un groupe de participants, dont le principal critère était : faire partie d'une équipe de développement professionnel des enseignants d'anglais langue étrangère (responsables de développement

¹² Le comité Valle Bilingue, dans le cadre du Plan de Développement du département du Valle del Cauca, dont l'objectif spécifique de l'éducation est, dans le cycle primaire et secondaire, le développement de la capacité à s'exprimer dans une langue étrangère.

Le Plan de développement du département Valle del Cauca, dans la période 2012-2015 « *Vallecaucanos. Hagámoslo bien* ». Adopté dans l'ordre 359 de l'année 2011, établi dans le chapitre 2, de l'axe Social, comme stratégie, la concertation, élaboration et implémentation de la politique de bilinguisme, avec un approche de participation citoyenne entre la communauté éducative, associations professionnelles/corporations et la population selon l'ordre 345 du 2012, dans laquelle l'assemblée départementale a établi les lignes directrices pour la politique de bilinguisme du Valle del Cauca, construite avec le soutien de la communauté en général. Créé et formé par diverses institutions de la ville (e gouverneur, les secrétaires d'éducation, tourisme et culture, et du développement social), un représentant des universités publiques et privées, écoles publiques et privées, centres binationaux de différentes langues, un délégué des étudiants, un délégué de la guilda économique du département et un délégué de la Chambre de Commerce

professionnel et formateur). Ainsi, nous avons contacté des universités, qui sont les institutions responsables du DP des enseignants ; et des centres des langues binationaux, qui lors des dernières années ont été habilités à fournir l'offre de formation pour les enseignants d'anglais. Dans cette logique, nous avons, également, contacté des responsables académiques locaux, au sein du Secrétariat d'éducation Municipale (désormais SEM) de la ville de Cali, organisme décentralisé du MEN, qui s'occupe de la formation des enseignants au niveau régional¹³.

4.5.1 INFORMATIONS RELATIVES AUX PARTICIPANTS

Pour cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de 13 informateurs participants et responsables des Programmes du Développement Professionnel des enseignants d'anglais LE et 36 enseignants d'anglais LE¹⁴. Les critères de sélection étaient fondés sur leur connaissance et leur expérience en relation avec le contexte de l'enseignement de cette langue dans le pays. Mais aussi, il était important pour nous qu'ils puissent participer de manière réflexive aux processus de formation et qu'ils puissent donner des informations additionnelles, si c'était nécessaire ; et principalement qu'ils soient disponibles et motivés à participer à notre travail de recherche, comme il est recommandé par Flick, 2004).

Il nous semble important d'expliquer que le choix d'un échantillon est fait pour la réalisation d'une description de la population. Comme le déclarent Marien et Beaud (2003), il s'agit d'un type d'échantillon qui va nous permettre de comprendre et de décrire le sujet d'étude, sur des points très précis. En aucun cas pour la réalisation des généralisations à

¹³ Le Secrétariat d'éducation en Colombie équivaut au rectorat (Secretaría de Educación de Cali). C'est le personnel responsable des enseignants à niveau régional. L'organisme s'occupe de l'offre de formation et de toute activité en relation avec l'enseignement. Il s'agit d'une institution qui décentralise les activités du MEN.

¹⁴ Pour les enseignants participants, nous avons décidé de garder seulement les réponses complètes données par les informateurs sur un total de 60.

toute la population, ou sous-population des enseignants du pays. Dans le tableau suivant, nous présentons nos participants pour la réalisation des entretiens. Il s'agit de personnes dans différents postes en relation avec les programmes de développement professionnel des enseignants et de la mise en place de la politique de bilinguisme dans le pays :

Participants : Responsables/Formateurs DP en langues		
Participant 1	P1-F	Professeur formateur Programme de développement professionnel
Participant 2	P2-F	Professeur formateur Programme de développement professionnel
Participant 3	P3-F	Professeur formateur Programme de développement professionnel
Participant 4	P4-RDP	Responsable de développement professionnel université publique
Participant 5	P5-RDP	Responsable de développement professionnel Centre de langues
Participant 6	P6-CBR	Professeur coordinateur
Participant 7	P7-CB	Coordinatrice Bilinguisme SEM
Participant 8	P8-F	Professeur formateur en centre de langues
Participant 9	P6-CCR	Coordinatrice communication du réseau des professeurs d'anglais
Participant 10	P10-RDP	Responsable/coordinatrice de développement professionnel.
Participant 11	P11-F	Formatrice Programme de développement professionnel
Participant 12	P12-RDP	Responsable de développement professionnel
Participant 13	P13-RDP	Responsable/coordonateur de développement professionnel

Tableau 5 : Profil participant PDP

En ce qui concerne notre deuxième groupe, il s'agit des enseignants d'anglais en activité. Nos critères pour ce groupe étaient principalement que les participants soient enseignant d'anglais de l'Éducation Nationale, comme nous l'avons mentionné auparavant. Notons que nous n'avons pas choisi un niveau d'enseignement déterminé. Notre questionnaire a été proposé avec une ouverture pour mieux comprendre les enseignants et ainsi avoir une vision plus ample des réalités scolaires et des situations vécues par les enseignants d'anglais en relation avec la PL et le DP.

Bien que notre questionnaire ait été complété par plus de 60 participants, nous avons retenu, pour notre étude, le total de 36, qui correspond au nombre d'enseignants ayant répondu à notre questionnaire complètement. Le reste a été écarté pour éviter des données faussées.

Dans le tableau suivant, nous présentons les caractéristiques démographiques de participants qui ont complété à 100% notre enquête en ligne.

Nombre d'enseignants d'anglais participants	36		Pourcentage 100%
Sexe	(F)	25	69,44%
	(M)	11	30,56%
Age	De 20 à 30	14	38,89%
	De 31 à 40	11	30,56%
	De 41 à 50	10	27,78%
	De 51 à 60	1	2,78%
Débuts dans l'enseignement	Entre 1980 et 1990	4	11,11%

	Entre 1991 et 2000	7	19,44%
	Entre 2001 et 2010	15	41,67%
	De 2011 ou plus	10	27,78%
Diplômé de l'École Normale		3	8,33%
Licencié en LM		9	25,00%
Licencié en LE		12	33,33%
Licencié en Éducation Primaire		2	5,56%
Licencié en d'autres disciplines		4	11,11%
Spécialiste en LE		3	8,33%
Magister en LE		3	8,33%
Autre		9	25,00%

Tableau 6: Enseignants d'anglais participants à l'enquête

Également, bien que nous ayons envoyé notre enquête à différents enseignants dans le pays, nous avons eu une participation plus active principalement dans la région Valle del Cauca avec un 63,89%, Cundinamarca avec 19,44%, Atlántico avec un 5,56%, Antioquia y Nariño avec 2,78% chacun et Tolima avec 2,94%. Ainsi, pour notre étude, nous avons fait une description exhaustive de notre recherche dans les régions de Valle del Cauca et Cundinamarca principalement.

Dans la figure suivante, nous présentons l'origine des lieux de résidence et travail des enseignants participants à notre étude dans le pays.

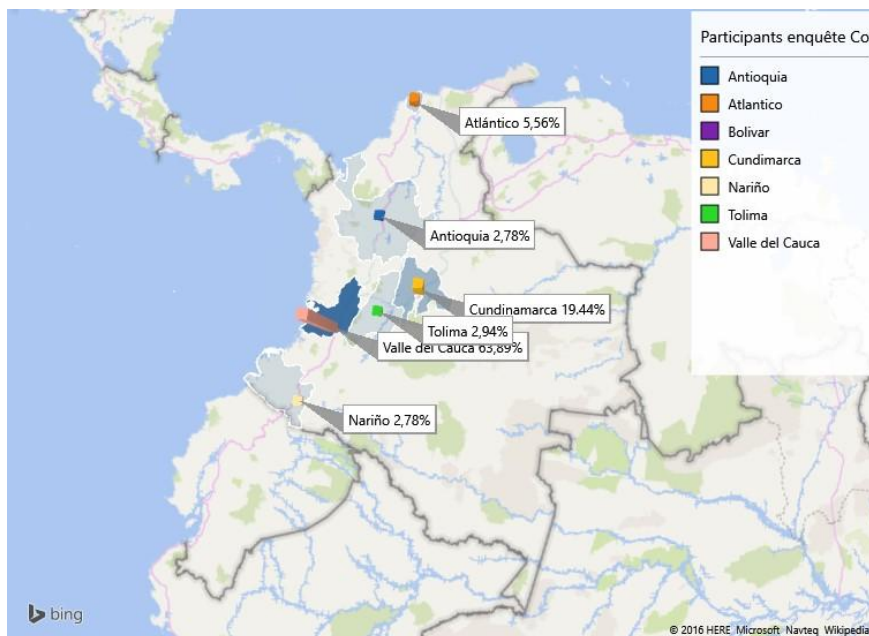


Figure 6 : Description des enseignants participants par régions

4.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour la réalisation de ce travail de recherche, nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, voire compréhensive. Nous rappelons que notre objectif est d'interpréter la politique linguistique de la Colombie et le développement professionnel en relation avec le CECR d'une perspective macro, au niveau national, vers une perspective micro, au niveau local, dans un premier temps. Ensuite, nous allons présenter des éléments sur une analyse critique à partir de documents officiels, des entretiens et du questionnaire appliqué.

4.6.1. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Nous avons utilisé cette technique de collecte des données pour mieux comprendre l'introduction du CECR et la PL appliquée dans le pays. Également, cette technique nous a permis de recueillir des informations concernant les différents programmes et projets concernant le DP des enseignants d'anglais.

Nous avons procédé à une analyse de ces informations, que nous avons confrontées postérieurement avec les informations verbales et écrites collectées lors des entretiens et des questionnaires. D'abord, nous avons commencé par la révision documentaire des textes officiels pour la mise en œuvre de la PL dans le pays.¹⁵

¹⁵Nous avons commencé par la révision des divers documents : la loi générale d'éducation de 1994, l'adoption du CECR décret 3870, guide n° 22 Estándares básicos de competencias en Lengua Extranjera, inglés, documents évolution de la politique linguistique, document lignes directrices pour l'enseignement des langues étrangères

L'analyse documentaire nous a permis d'avoir une vision ample des processus dans la construction, le développement et la mise en œuvre de la PL et les enjeux du CECR, qui a été un élément clé dans le changement proposé par le MEN de la Colombie.

4.6.2. LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS ET SEMI-DIRECTIFS

Pour notre recherche, nous avons estimé que trois instruments pourraient nous aider dans le développement de notre étude, parce que comme le suggère Lessard, Goyette et Boutin (1997 : 18), « il est souvent utile, voire nécessaire, de recourir à plusieurs techniques différentes dans une même recherche ».

Les premiers, les entretiens semi-directifs, lesquels nous ont permis de connaître le point de vue des personnes travaillant dans le développement professionnel des enseignants. Également, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire destiné aux enseignants d'anglais langue étrangère dans le contexte colombien, celui-là est composé des questions fermées, mais également des questions ouvertes permettant de connaître le point de vue des enseignants en exercice, concernant la politique linguistique du pays (PNB), leur contexte de travail et de la formation. Et finalement l'analyse documentaire, laquelle va nous permettre de nous centrer sur les documents de mise en place du PNB en Colombie et les projets de développement professionnel.

Dans la première phase d'exploration, nous avons réalisé des entretiens compréhensifs avec trois experts en France. Notre objectif était de faire une exploration concernant les politiques linguistiques et le développement professionnel, selon les enjeux du CECR. Nous nous sommes adressés ainsi à trois acteurs académiques et didacticiens français pour partager avec eux nos inquiétudes et connaître leur point de vue sur les sujets.

<i>Instruments de recherche</i>	<i>Participants</i>
---------------------------------	---------------------

avant le CECR, documents projets de la politique de bilinguisme, décret n° 0223 pour la mise en œuvre de la politique du département de Valle del Cauca ; entre autres documents.

Entretiens	Compréhensifs	3 experts français
	Semi-directifs	1 responsable du DPE d'anglais 3 formateurs

Tableau 7: phase 1 de récollection des données verbales

Dans une deuxième phase de collecte de données sur le terrain, nous nous sommes adressés à des responsables au sein du Secrétariat d'Éducation de la ville de Cali, à des responsables de Programmes de Développement Professionnel (PDP) et à des enseignants d'anglais ainsi qu'à des formateurs dans des universités publiques et privées et dans un centre binational.

<i>Instruments de recherche</i>		<i>Participants</i>
Entretiens	Semi-directifs	1 Responsable au sein de la SEM de Cali
		1 Coordinateur de communication entre SEM et enseignants dans la PB
		2 Responsables du DPE université publique
		2 Responsables du DPE université privée
		1 Formateur au sein du PDP centre binational
		2 formateurs au sein des PDP

Tableau 8 : Phase 2 de récollection de données verbales

Également, pour le développement de cette deuxième phase de récollection d'information nous avons fait une analyse documentaire. Nous nous sommes intéressés à des documents officiels du MEN concernant la politique linguistique du pays et de la SEM de Cali, les lignes directrices des programmes de DP et les documents de presse du MEN comme d'autres documents, qui ont été produits sur la PL au niveau de la ville.

4.6.1.1 CE QUE DISENT LES ACTEURS DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Nous avons pris la décision de conduire des entretiens, car selon Seidman (2006), cette technique permet au chercheur de procéder à une investigation au sein des institutions à travers les expériences des différents responsables du Développement Professionnel et formateurs des enseignants d'anglais, qui sont considérés comme « les

autres », qui développent les processus et qui font partie de ces institutions. Les entretiens semi-directifs sont de grande utilité, car ils permettent d'acquérir des descriptions qualitatives de chaque participant selon leur propre interprétation. Également, le protocole que nous avons organisé dans le cadre de ces entretiens, en étant flexibles, nous a permis de modifier l'ordre des questions selon les réponses des participants, et nous avons même pu les renforcer et les approfondir si nécessaire, à partir des réponses données.

Pour continuer, nous avons cherché à comprendre leur expérience et leur point de vue concernant la mise en œuvre de la politique linguistique à niveau national et local. Également, de mieux comprendre leur expérience au sein des programmes de DP des enseignants d'anglais. Les questions que nous avons réalisées ont été organisées selon nos objectifs de recherche. Ainsi, nous avons posé des questions autour de : a) Une contextualisation de leur activité. b) L'organisation de la formation au sein du programme de DP à laquelle ils participaient. c) Les objectifs de la formation, thématiques de formation et contenu. d) CECR et politique linguistique colombienne. e) les enseignants à qui était adressé la formation, les motivations et intérêts. f) les formateurs et leurs compétences. Et finalement, g) l'évaluation de la formation et l'impact dans la pratique professionnelle des enseignants.

4.6.1.2. CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les questionnaires ont été une technique de recherche qui nous a permis de nous rapprocher des enseignants d'anglais LE. Dans un premier temps, nous avons voulu faire les questionnaires sur le terrain, mais cette tâche nous a été difficile à réaliser. D'abord, dans les périodes passées du pays, les enseignants qui étaient à la fin de leur formation ont vu plusieurs cours de formation annulés à cause des perturbations sur les sites universitaires.

Les questionnaires en ligne ont été une stratégie pour nous adresser à eux et explorer leurs expériences et leur ressenti. Nous avons considéré comme essentiel de connaître leur vécu, leur point de vue concernant les choix faits dans la Politique Linguistique Colombienne, car ce sont eux les principaux responsables de sa mise en œuvre dans les contextes scolaires. D'ailleurs, les enseignants sont également les acteurs qui connaissent ces contextes au sein des établissements scolaires et leurs appréciations sont de grande valeur, étant donné qu'ils connaissent très bien leurs conditions d'enseignement.

Enfin, les enseignants, bien que nous n'ayons pas eu des entretiens avec eux, leurs commentaires dans les réponses données aux questions (choix multiple avec commentaires, liste avec commentaires ou zone de texte long) nous ont permis d'approfondir dans leur expérience et de mieux cerner la situation des enseignants quant à la PL.

4.6.2 LE QUESTIONNAIRE

Dans la troisième et dernière phase de notre recherche, nous avons adressé un questionnaire en ligne, grâce à l'université de Toulouse Jean Jaurès, qui permet de réaliser des enquêtes en ligne avec la plateforme *LymeSurvey*. La plateforme permet de créer des questions fermées diverses (genre, tableaux, choix multiples, choix multiple avec commentaires, liste bouton radio, liste menu déroulant, liste avec commentaires), mais également ouvertes (zone de texte long, ou liste avec commentaires), laissant la possibilité aux participants de donner leurs appréciations et faire des commentaires pour approfondir leurs réponses. Nous avons décidé d'utiliser les deux types de questions pour avoir le plus d'informations possible. La plupart des questions étaient obligatoires, pour que l'enseignant puisse donner les informations complètes pour le bon déroulement de l'étude (cf. annexe 2).

Dans un premier temps nous avions l'intention de faire un entretien de confrontation avec les enseignants participants, mais suite à une réponse faible de leur part pour réaliser

les entretiens de confrontation, nous avons décidé de garder seulement les questionnaires et les commentaires concernant la Politique Linguistique (PL), le CECR, et le Développement Professionnel (DP) en relation avec leur pratique professionnelle et les conditions dans les établissements scolaires.

Ainsi, les questionnaires ont été réalisés sur la base des thématiques suivantes :

<i>Thématiques du questionnaire</i>	
i.	Profil du participant
ii.	Niveau de formation
iii.	Pratique professionnelle
iv.	La compétence linguistique des enseignants
v.	Politique Linguistique (PNB au sein de l'établissement scolaire)
vi.	Développement professionnel
vii.	Compétence communicative interculturelle au sein du PDP

Tableau 9 : Thématiques traitées dans le questionnaire dirigé aux enseignants d'anglais LE

Ce questionnaire avait pour but de recenser des informations concernant les thématiques présentées ci-dessus à travers divers types de questions. Nous avons décidé de commencer par connaître le profil des enseignants participants à l'étude. Ainsi, nous avons utilisé le modèle de Cárdenas, Chávez et Hernández (2014), comme nous l'avons mentionné auparavant. Dans les questions 1-4, nous nous intéressons aux aspects suivants : Sexe, âge, expérience dans l'enseignement d'anglais LE et entrée dans l'enseignement de la langue.

Ensuite, dans la deuxième thématique, les questions 5-9, correspondent à : niveau d'études, connaissance d'autres langues, contact avec d'autres cultures, et la manière dont ils ont appris l'anglais LE.

Puis, la troisième thématique, avec les questions 10-16 nous nous sommes intéressées à leur contexte d'enseignement : niveau(x) dans lesquels ils enseignent la LE, le département où se trouve l'établissement scolaire, zone, type d'établissement, nombre d'heures d'enseignement, nombre d'élèves et nombres de groupes auxquels ils enseignent.

Par la suite, les questions 17-20, comprennent, leur niveau de langue selon le test de niveau de l'évaluation diagnostique appliquée par le Ministère d'Éducation Nationale (MEN). Et les questions 21-28 ont été destinées à la Politique Linguistique : Adoption dans les

établissements scolaires, mise en place, grade de participation dans la création de la Politique Linguistique (PL), contacte après l'évaluation diagnostique pour l'amélioration du niveau selon résultats, l'implémentation de la PL au sein de l'institution éducative, les ressources nécessaires pour l'enseignement de la Langue Étrangère (LE), les problématiques sociales qui peuvent avoir une influence dans la salle de classe, et leur point de vue sur les aspects qu'ils considèrent nécessaires pour la mise en œuvre de la PL et le développement des compétences à atteindre selon le MEN.

Puis la thématique correspondant au Développement Professionnel a été présentée par le biais des questions 29-35 qui ont été consacrées au degré de participation dans des Programmes de Développement Professionnel (PDP), l'encouragement au DP au sein de leurs établissements scolaires, les formes de DP auxquels ils participent, les améliorations de la pratique professionnelle à travers la formation.

Et finalement, les questions 36-41, ont été destinées à la compétence communicative interculturelle au sein des programmes du DP pour l'enseignement d'anglais LE. La dernière question, 42, a été posée pour que les enseignants puissent donner leur point de vue et parler de leur expérience(s) en tant qu'enseignants d'anglais LE, concernant la mise en œuvre de la PL.

Suite à la validation de notre questionnaire, nous l'avons envoyé par mail aux différents enseignants, grâce à la collaboration des responsables de DP au sein des universités et de la SEM, qui directement ou indirectement nous ont aidés avec cette étape. Ainsi, nous l'avons accompagnée d'un message explicatif de la raison de notre demande.

Estimado/a profesor(a):

Ha sido invitado a participar en la siguiente encuesta:

«La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia».

El objetivo de esta encuesta es analizar y comprender la influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en la política lingüística de Colombia, teniendo en cuenta la experiencia, desarrollo profesional y la práctica dentro de las instituciones escolares de los docentes de inglés L.E.

Esta investigación es realizada dentro del marco de mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación y Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Le recordamos que no hay ni buenas ni malas respuestas y le garantizamos el anonimato en los resultados, pues nos es de gran importancia su experiencia y punto de vista como profesional dentro del campo de la educación

Para hacerlo, por favor pulse en el siguiente enlace:

<https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/639617/lang-es>

¡Muchas gracias por su interés y colaboración!

Atentamente,
Ingrid Rodríguez

Hay 42 preguntas en esta encuesta

Nota sobre la privacidad

Esta encuesta es anónima.

El registro de su respuesta en la encuesta no contiene ninguna información de identificación sobre usted, a no ser que una pregunta específica de la encuesta lo requiera. Si utiliza una clave para acceder a esta encuesta, por favor, asegúrese de que no sea guardada con sus respuestas. Esta contraseña está administrada en una base de datos diferente a la encuesta y sólo será utilizada para indicar si ha completado, o no, la encuesta. No existe ninguna forma de identificar las respuestas de la encuesta a partir de la clave.

Tableau 10 : Message d'accompagnement du questionnaire appliqué aux enseignants d'anglais LE en Colombie

4.7. LE TRAITEMENT DE DONNÉES

Suite à la collecte des données nous avons employé l'une des présentations les plus utilisées dans une étude qualitative : *le texte narratif*, selon Huberman et Miles (1994). D'autre part, et comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons utilisé une série de techniques pour l'analyse de nos données. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la proposition que nous font ces auteurs sur la conception pour l'analyse des données :

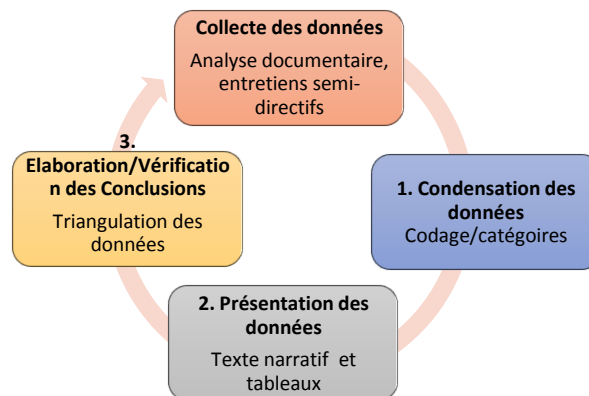


Figure 7 : Conception de l'analyse des données selon Huberman et Miles

La collecte des données : dans cette première étape, nous avons utilisé diverses techniques de recueil des données dans le but de comprendre les contextes de formation continue dans chaque pays où nous avons réalisé les stages dans le cadre du master « Formation des professionnels de la Formation ». Pour cela, nous avons eu recours à l'observation participante, l'entretien semi-directif, une grille d'entretien et le journal du terrain.

La condensation des données : « cette étape renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les transcriptions de notes du terrain » (Huberman et Miles (1994 p. 29). Ici, nous avons utilisé les différents documents, les transcriptions des entretiens et le journal du terrain et nous en avons tiré une série des catégories que nous avons préétablies pour notre étude, mais d'autres aussi qui ont émergé des entretiens.

La présentation des données : Pour Huberman et Miles (*Ibid.* p. 30) « *un format de présentation signifie un assemblage organisé de l'information qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action* ». Dans la condensation de l'information, nous la présentons sous forme de tableaux, figures et textes narratifs. Il ne faut pas oublier que ces formes de condensation font partie de l'analyse réalisée.

L'Élaboration/Vérification des conclusions : ceci c'est la troisième étape de l'activité analytique. Même s'il s'agit de la phase finale de l'étude, « *dès le début de la collecte des données l'analyste qualitatif commence à décider du sens de choses, il note des régularités, les patterns, les explications, les configurations possibles, les flux de causalité et les propositions* » (Huberman et Miles*ibid.*). Il est important de garder un esprit ouvert et critique dans cette étape.

Également, pour le traitement des données, nous avons pensé à réaliser une analyse du discours avec l'aide du logiciel *Iramuteq*, et de faire une catégorisation par thématiques selon ce que disaient les différents participants de notre recherche. Nous avons décidé de garder le deuxième pour approfondir les différentes questions de recherche que nous nous sommes posées.

4.7.1. CHOIX DE THEMATIQUES A TRAITER

Après avoir réalisé notre recueil de données, nous avons fait une catégorisation des informations. Pour cela, nous avons fait une analyse des différents entretiens et de réponses données via le questionnaire en ligne. Cette catégorisation était organisée selon nos questions de recherche et alimentée par les nouvelles informations recueillies parmi les réponses de nos participants.

Paillé et Mucchielli (2016) expliquent qu’avec l’analyse thématique nous pouvons aborder le travail d’analyse qualitative faisant intervenir des procédés de réduction des données. Nous avons fait appel à ce type d’analyse pour résumer et traiter notre corpus à travers de ce qu’on appelle les « thèmes » ou la « thématisation ». Elle constitue l’opération centrale de la méthode, à savoir la transportation d’un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et en rapport avec l’orientation de la recherche. (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans cette démarche, nous avons poursuivi notre analyse par un repérage systématique pour le regroupement et l’examen discursif des thèmes abordés dans les corpus d’information que nous avons recueilli grâce aux transcriptions de nos entretiens, des questionnaires et de différents documents.

Enfin, nous avons choisi les thématiques suivantes lors de nos analyses :

Thématiques d’analyse	
Adoption du CECR en Colombie	
La politique linguistique (niveau national et local)	Évolution de la PL
	Plan National de Bilinguisme
	Plan local « Valle Bilingue » / « Cali Bilingue »
	Contexte social
L’impact sur les contextes scolaires : conditions d’enseignement/apprentissage	
Curriculum scolaire anglais LE	
Développement professionnel des enseignants d’anglais	Type et objectifs de la formation
	Difficultés
	Profil des formateurs
	Financement de la formation
L’évaluation	Évaluation des enseignants
	Évaluation des étudiants (ICFES)
	La Certification

Tableau 11 : Thématiques pour l’analyse des données recueillies

4.7.2. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Pour la transcription des entretiens, nous avons commencé par l’utilisation d’un logiciel d’aide rapide pour la dactylographie et numérisation de l’information (*f4Analyse*). Néanmoins, nous avons décidé de faire une transcription type verbatim, menant de cette manière un long travail pour chaque entretien qui durait entre 18 et 60 minutes. Certains

entretiens ont été traduits de l'anglais au français pour garder une uniformité de la thématisation. Les transcriptions ont été faites progressivement, au fur et à mesure de la collecte de l'information. Ainsi, nous arrivions à éviter la perte des éléments importants lors des entretiens.

Dans ce processus, nous avons commencé par l'annulation des noms propres des participants, en les remplaçant par des codes. Nous avons fait une transcription exhaustive, de chaque mot, son, interruption, sourires, interruptions, etc. nous avons utilisé le guide de Dresing, Pehl et Schmieder (2015).

Une fois les transcriptions finies, nous avons fait une lecture et nous avons relié une colonne à côté de chaque entretien, laquelle nous avons utilisée pour une analyse réflexive, pour faire la catégorisation de l'information, et un questionnement de la thématique ou le croisement avec d'autres informations. Nous avons fait cette procédure pour chacun de nos entretiens.

Une fois fini, nous avons continué avec l'organisation de nos thématiques. À chaque document nous avons ajouté les informations fournies par nos participants, textuellement avec les mots qu'ils ont utilisés. Nous avons réutilisé ces informations pour nos résultats, cependant, nous avons fait une traduction de l'espagnol au français pour garder un document plus homogène au niveau de la langue utilisée tout au long de la rédaction de notre étude.

4.7.3. LE TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES

L'information obtenue grâce aux questionnaires nous l'avons traité, d'abord en ligne, grâce à la plateforme de *LymeSurvey* qui possède un système d'analyse de données compatible avec R ou SPSS. Dans le cadre de notre étude, étant donné que nous avons un

microéchantillon, nous avons décidé d'utiliser la statistique descriptive. Ensuite, nous avons employé dans un premier temps l'aide de la plateforme. Ensuite nous avons téléchargé en format Excel nos données, et finalement nous avons utilisé des graphiques d'office, que nous avons considéré adaptés pour le traitement de notre corpus.

Nous avons la possibilité d'utiliser les graphiques proportionnés par le système LymeSurvey, mais nous avons résolu d'exploiter un format différent pour pouvoir organiser l'information de différentes façons et garder une homogénéité du document.

L'image suivante montre un aperçu du fonctionnement du questionnaire et son système d'exploitation.

Tableau 12 : Image de la statistique utilisée par LymeSurvey

Pour les informations concernant les zones de texte, nous avons gardé les discours textuels des enseignants. Nous les avons traduits également de l'espagnol au français.

4.8. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

L'analyse de données a été le résultat d'un long processus de révision, catégorisation, tabulation et combinaison des évidences pour arriver aux conclusions (Yin, 2009). Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre étude a été un processus continu qui nous a permis d'explorer le terrain et de découvrir des nouvelles problématiques concernant la PL et le DP des enseignants d'anglais, par rapport aux enjeux du CECR. Les différentes techniques utilisées ont été un élément clé pour répondre à nos questionnements avec un regard croisé des informations et une triangulation de celles-ci.

La catégorisation, par l'usage d'un choix de thèmes a été une des bases de notre recherche, que nous avons alimenté à l'aide des expériences et des perceptions des acteurs du DP et des données obtenues avec le questionnaire appliqué aux enseignants. De cette manière, nous avons organisé les catégories suivantes :

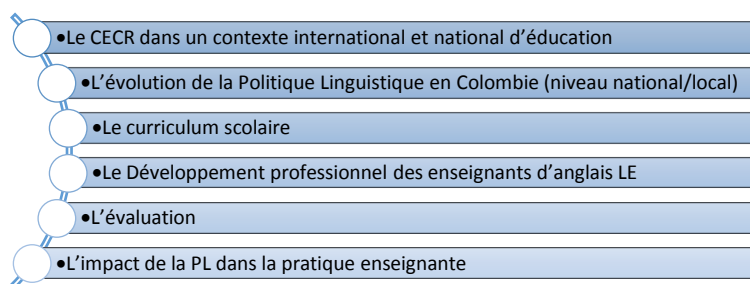


Figure 8 : Catégories utilisées pour le traitement de données

Ces catégories nous ont permis d'organiser les résultats de notre étude. Chaque catégorie guide l'introduction de la thématique et est expliquée par ce que pensent les différents acteurs et ce qu'on trouve dans les documents officiels.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

Ce quatrième chapitre a eu pour but de présenter en détail notre cadre méthodologique et l'approche que nous avons décidé d'utiliser pour répondre à nos questions de recherche.

D'abord, nous avons présenté notre posture de recherche, basée sur une recherche de type exploratoire que nous avons défini en expliquant également l'approche méthodologique que nous avons employée pour mieux nous rapprocher du sujet de recherche. Nous rappelons que notre étude est fondée sur la politique linguistique colombienne, le développement professionnel des enseignants en relation avec l'adoption du CECR dans le pays.

Ensuite, afin de pouvoir donner une vision ample de notre démarche, nous avons présenté les participants qui ont été notre principale source d'information, en expliquant notre entrée dans le terrain et les choix que nous avons faits pour pouvoir répondre à notre problématique.

Dans la deuxième partie, il nous a semblé important de présenter les instruments et techniques déployés. Les entretiens compréhensifs/-semi-directifs, le questionnaire et l'analyse documentaire. Tous ces éléments ont été essentiels pour pouvoir préciser notre sujet et trouver les éléments clés qui pouvaient élucider notre exploration dans le contexte colombien.

Dans la troisième partie, nous décrivons la manière dont nous allons faire notre présentation de résultats, en présentant l'information en relation aux discours des acteurs du développement professionnel des enseignants, les enseignants et également ce que dévoilent les documents officiels dans la construction et mise en œuvre de la politique linguistique en Colombie.

Enfin, nous présentons les techniques utilisées pour le traitement de données et les informations que nous avons catégorisées pour obtenir nos résultats. Ce sont ces méthodes qui sont à la base des résultats que nous présentons dans le chapitre suivant.

PARTIE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

CHAPITRE 5 : L'ADOPTION DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE DANS LE CONTEXTE EDUCATIF COLOMBIEN

Dans ce chapitre nous présentons les résultats obtenus à partir du traitement des données. Nous les exposons en fonction des questions de recherche qui guident notre travail et que nous rappelons dans le tableau suivant.

Q1 : Quelle a été l'interprétation du CECR et quelles composantes ont été adoptées dans la politique linguistique de la Colombie ?
Q2 : Quelle est l'évolution de la politique linguistique de la Colombie et comment est-elle appliquée dans les contextes d'enseignement-apprentissage de l'anglais LE ?
Q3 : Quel est le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre de la PL de la Colombie et dans la construction de connaissances et compétences des enseignants d'anglais LE ?
Q4 : Quelle est la place de la réflexion dans la pratique éducative/ professionnelle des enseignants d'anglais ? Existe-il une relation théorique-pratique ?
Q5 : La diversification de la formation des enseignants d'anglais ou le codéveloppement professionnel, favorisent-ils l'empowerment des enseignants ?

Tableau 13 : Questions de recherche

Nous présentons les résultats issus de l'analyse documentaire, des entretiens réalisés aux acteurs du DP des enseignants, et le questionnaire appliqué aux enseignants d'anglais.

Nous rappelons que nous avons mené un total de treize entretiens en Colombie et réalisé un questionnaire à 36 enseignants participants. Également, nous avons fait une analyse des divers documents officiels concernant la politique linguistique de la Colombie (des décrets, les lignes directrices pour la Politique Linguistique Colombienne (PLC), des journaux du MEN, les bulletins d'information du MEN et les analyses critiques écrits par les académiciens colombiens).

En ce qui concerne les participants aux entretiens, nous avons décidé de donner un code à chaque participant. Cette nomenclature correspond à leur domaine d'action dans les processus de développement professionnel des enseignants en Colombie. Cette action est dans le but de garder l'anonymat de chaque acteur.

Également, nous utilisons les données issues du questionnaire appliqué en Colombie entre 2013 et 2014. Le but était de mieux comprendre le point de vue des enseignants d'anglais leur expérience, face aux différentes réformes éducatives causées par la PL et l'adoption du le CECR dans le pays.

Nous rappelons également que, bien que le questionnaire que nous avons réalisé permette d'en tirer des données quantitatives, nous utilisons la statistique descriptive sur un microéchantillon pour mieux connaître et comprendre le ressenti des enseignants d'anglais. Pour cette raison, nous avons habilité des zones de texte ouvert pour qu'ils puissent s'exprimer de façon libre. De cette manière, dans la présentation de nos résultats nous citerons leurs propos.

Pour donner une vision plus claire de nos objectifs de recherche et suivants les questions que nous nous sommes posées, nous avons classé nos résultats dans les suivantes thématiques : Le CECR dans le contexte colombien, la politique linguistique colombienne, le curriculum institutionnel, le développement professionnel des enseignants et l'évaluation. De ce fait, chaque entretien réalisé entrera à apporter un point de vue de convergence ou divergence à cette thématique grâce à la catégorisation de l'information que nous avons employée.

5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE

Le CECR apparaît dans le contexte colombien en 2004 dans la politique linguistique du pays pour l'enseignement des langues. Au cours des dernières années, on peut constater un degré d'intérêt autour du thème du bilinguisme et de l'éducation bilingue en général, dû, entre autres, à la reconnaissance explicite de la Colombie comme une nation multilingue et pluriculturelle dans la Constitution Politique de 1991 et à la politique d'ouverture économique (De Mejía, 2006).

Ainsi, récemment, dans le cadre de la politique linguistique du pays, le CECR fait son apparition dans les différents projets pour l'insertion d'une deuxième langue dans le contexte du pays avec Programme National de Bilinguisme 2004-2019 (désormais PNB), dans le cadre du *Plan Decenal de Educación 2006-2015* et le projet *Colombia Bilingue 2019*. Dans cette nouvelle Politique Linguistique (PL), l'intention pour 2019 est que tous les élèves des écoles publiques et privées à la fin de l'école secondaire devront atteindre le niveau seuil (*threshold*), B1, c'est-à-dire, ils seront des utilisateurs indépendants, capables de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé s'il s'agit de choses familières dans le travail, l'école, dans les loisirs, etc.¹⁶

À ce sujet, en 2004, le British Council, en tant qu'institution désignée par le Ministère d'Éducation National pour la mise en œuvre d'une nouvelle politique linguistique, conseille le MEN d'adopter le CECR comme référence pour mener la politique linguistique colombienne (MEN 2006, s. d.), ainsi, cette institution devient l'interlocuteur principal du Ministère d'Éducation Colombien, dans la problématique concernant la PL.

¹⁶Niveau B1 : l'utilisateur peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (Conseil de l'Europe, 2005)

C'est ainsi qu'à la fin de l'année 2004, le MEN constate la nécessité d'un cadre commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en adoptant le Cadre Européen de Référence pour la force de sa proposition et son applicabilité au secteur de l'Éducation (c.f. annexe 4). Et, à partir de ce document, ils se sont établis les premiers objectifs de niveau de langue pour les différentes populations et puis les standards de compétence en anglais (*estándares de competencia*) pour l'éducation primaire et secondaire, qui ont été publiés en décembre 2006 (Ministerio de Educación Nacional, 2006)¹⁷.

De ce fait, la construction des standards des compétences en langue étrangère, qui ont été inspirés du CECR ont été définis pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans l'éducation nationale. L'article numéro 2, de la Loi 1064 de 2006 du décret 3870 certifie l'adoption du Cadre Européen de Référence pour les langues : apprentissage, enseignement et évaluation en Colombie, en demandant à tous les services éducatifs qui offrent un enseignement en langues de faire la référence de ce cadre dans ses programmes en relation aux différents niveaux définis par ce cadre¹⁸. Et, dans son article numéro 3 Le Ministère d'Éducation Nationale fait référence en matière de compétences, et s'engage à une publication périodique de la liste de test standardisés qui permettront de certifier le niveau de compétence linguistique des élèves.

Il nous semble important de préciser que même si la Colombie a été reconnue comme une nation multilingue et pluriculturelle dans la Constitution Politique de 1991, et dans la Loi 115 d'Éducation; les politiques linguistiques récentes proposent un bilinguisme anglais-espagnol comme résultat de la globalisation et l'utilisation généralisée de l'anglais à niveau mondial dans lequel le terme bilinguisme a acquis un sens différent dans le contexte

¹⁷ Programa Nacional de Bilinguismo: http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html#h2_1

¹⁸ Decreto 3870: ARTÍCULO 2º. ADOPCIÓN DE LA REFERENCIA INTERNACIONAL: Adoptase el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia.

Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas deberán referenciar sus programas con los niveles definidos en el referido marco común.

colombien, souvent utilisé pour désigner presque exclusivement à un bilinguisme en anglais (Valencia, 2005).

Bien que le CECR a été construit dans cette vision, et la Colombie étant reconnue comme un pays plurilingue, le Ministère d'Éducation Nationale (MEN), dans sa politique linguistique, aborde l'enseignement et l'apprentissage des langues dans une vision bilingue anglais-espagnol, en mettant en relief son principal objectif dans le Plan National de Bilinguisme (PNB) :

Avoir des citoyens et citoyennes capables de communiquer en anglais, avec des standards internationaux comparables pour l'insertion du pays dans les processus de communication universelle, l'économie globale et l'ouverture culturelle (MEN, 2006).

Cette vision de La Colombie bilingue 2019 est présentée par une division de la Politique Linguistique (PL) du pays. C'est-à-dire, d'un côté, l'anglais en tant que Langue Étrangère (LE) dans les écoles publiques principalement et comme LE ou deuxième langue (L2) pour les écoles dites bilingues. Et, d'un autre côté, ce qui appelle le MEN, l'*Ethnoéducation*, dans laquelle sont classifiées les langues amérindiennes et créoles, l'espagnol L2 et la Langue de Signes Colombienne (LSC). Cette politique éducative est définie par la Loi Générale d'Éducation de 1994, et reprise par le MEN comme :

Celle qui offre aux groupes et communautés qui intègrent la nationalité et que possède une culture, une langue, des traditions et une charte propre et autochtone. L'éducation doit être liée à l'environnement, au processus productif, au processus social et culturel, avec le respect de ses croyances et traditions. (MEN, 2001)

L'ethnoéducation est adressée aux communautés indigènes, avec 92 peuples autochtones, avec une population de 701.860 selon le Département National de Planification (désormais DNP) en 1997 ; la communauté gitane ou rom avec une population de 8.000 personnes dans tout le territoire national, mais (principalement à Bogotá, les régions d'Antioquia et Norte de Santander, Santander et Boyacá) ; et la communauté afro-colombienne, qui représente 26% de la population colombienne, avec une population de 10'562.519 selon la DNP en 1999. Également, l'ethnoéducation apparaît dans les

contextes éducatifs, avec un encouragement pour l'inclusion dans le curriculum scolaire, et par conséquent dans les Plans Éducatifs Institutionnels (PEI) des établissements scolaires. Elle est aussi soutenue dans le cadre d'une politique internationale : La Déclaration de la Décennie internationale des Populations autochtones 1994-2004 de l'ONU et avec une continuation pour la période 2005-2015, qui pour objectif la non-discrimination, l'intégration et la participation des peuples autochtones dans la protection et l'amélioration de leurs conditions de vie. L'ethnoéducation est aussi développée dans des pays tels que le Chili, le Venezuela, la Bolivie, et le Brésil, dans le cadre d'une PL pour l'éducation bilingue et interculturelle (MEN, 2001).

Par conséquent, nous constatons dans les différentes publications de la Politique Linguistique colombienne 2004-2019, qu'il existe une restriction à l'enseignement/apprentissage d'autres langues étrangères dans les objectifs du Ministère d'Éducation Nationale et que les langues indigènes, créoles, l'espagnol L2 et la LSC, sont conçus dans le cadre d'une éducation ethnique et exclue des contextes d'éducation pour tous. Dans ce sens, cette séparation, selon les acteurs académiques colombiens conduits à une vision limitée dans les progrès du bilinguisme et d'éducation bilingue dans le pays entier, cela signifie que les idées du point de vue linguistique et pédagogique et les perceptions de chaque tradition ne sont pas disponibles pour informer les futurs développements dans le domaine (Mejía, de, 2005). Les visions qui soutiennent le bilinguisme dans ces deux traditions sont très différentes. Ainsi, l'éducation bilingue, dans des contextes de la langue majoritaire, est associée à l'enseignement des langues étrangères. Donc, quand on fait référence à l'éducation bilingue dans le pays, on le conçoit comme une éducation connectée à des organisations étrangères et sans aucun lien avec l'éducation des peuples ou communautés autochtones.

Également, dans le cadre de cette vision de bilinguisme, le Ministère d'Éducation Nationale propose avec le Plan d'Éducation 2006-2015 et le Plan National de Bilinguisme dans son Projet Stratégique pour la Compétitivité (désormais PEC dans l'acronyme colombien), un bilinguisme pensé pour : *l'amélioration des compétences communicatives en*

anglais LE, dans les secteurs éducatifs (MEN, 2006). Également, dans son plan, Vision Colombie 2019 la maîtrise de l'anglais LE. Ainsi, le Ministère d'Éducation Nationale légitime ce choix avec les raisons suivantes qui motivent le projet :

- Maîtriser une Langue Étrangère représente un avantage comparatif, un attribut de sa compétence et de sa compétitivité.
- Convertir cette compétence dans une compétence pour tous.
- Il est nécessaire de créer des stratégies pour le développement de compétences communicatives en anglais.

Même si le Ministère d'Éducation Nationale (MEN), dans les projets politiques pour le développement d'un bilinguisme, parle de Langues Étrangères (LE), à la fin nous constatons qu'il s'agit d'une seule LE autour de laquelle le gouvernement développe la Politique Linguistique (PL) du pays : l'anglais. Ceci fait que tous les établissements scolaires basent leur enseignement et mènent une politique éducative sur le développement des compétences communicatives en anglais LE, pour ainsi atteindre les objectifs du MEN colombien.

5.1.1. LES ALLIANCES INSTITUTIONNELLES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU PNB

Dans le but d'atteindre les objectifs pour l'enseignement/apprentissage et évaluation de l'anglais LE, Le MEN crée une association avec des institutions diverses. Il s'agit d'une alliance avec des universités publiques et privées, des centres binationaux, les centres de langues, le gouvernement local avec les SEM, et finalement, avec une coopération internationale (multinationales, ambassades, ou autres) de pays tels que la Grande Bretagne, les États-Unis et dernièrement l'Inde. Nous présentons dans le tableau suivant cette alliance.

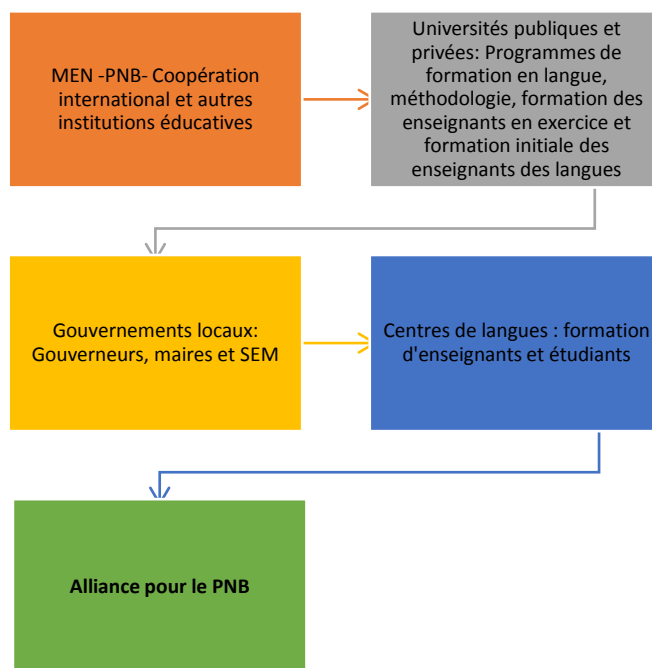


Tableau 14 : Alliance pour le renforcement de la compétence communicative en anglais LE du PNB

En parallèle, le Ministère d'Éducation Nationale, dans le cadre de son Programme de Développement Éducatif (PDE) et du Plan National de Bilinguisme (PNB), présente divers axes d'action pour le PNB, avec l'adoption des standards pour l'enseignement/apprentissage et évaluation de la langue anglaise. Ces axes sont présentés de la façon suivante :

- Formulation des standards de compétence de base en langue étrangère : anglais (2005-2006)
- Publication (décembre 2006)
- Socialisation, phase 1 (2007) dans 40 régions, 79 SEM et 4.300 enseignants
- Socialisation, phase 2 et appropriation (2008)

Les ateliers de socialisation ont comme objectif la présentation de la PL de la Colombie, avec son PNB et les standards de compétence en anglais LE. Ils ont été pensés dans le but de former les enseignants à la compréhension du guide proposé avec les standards, au comment les enseignants peuvent les utiliser dans la salle de classe, et réfléchir sur l'impact des standards d'anglais dans l'amélioration de la qualité éducative. Également, à avoir une participation plus active des enseignants, pour que les standards

d'anglais puissent avoir un impact dans les contextes éducatifs. Pour l'appropriation du PNB, les actions prévues par le MEN ont pour objectifs, la réalisation des ateliers sur la méthodologie des langues (désormais didactique des langues¹⁹), des ateliers pour stimuler les projets dans la salle de classe, un forum de discussion virtuelle, publication d'expériences réussies, et le renforcement et développement des réseaux locaux).

Les programmes de développement professionnel font partie de cette stratégie. Bien qu'ils existent dans les universités depuis les années 90', dans des projets tels que le projet COFE, qui a été établie à travers d'un accord bilatéral entre la Colombie et la Grande Bretagne, signé à Bogotá en 1991 et qui aurait une phase finale en 1995. Le projet avait comme objectif général l'amélioration du niveau de compétence d'anglais et la performance professionnelle des enseignants d'anglais LE provenant des programmes de licence des universités colombiennes dans le but d'avoir un impact sur l'amélioration dans le niveau d'enseignement de la langue dans les établissements scolaires du niveau secondaire (Usma, 2016, Rubiano, s. d.). Ainsi, dans la continuité du projet, les programmes de développement professionnel des enseignants dans le pays font leur apparition et les universités sont désignées comme seules institutions responsables, dû à leur connaissance en pédagogie et en didactique des langues dans ses programmes de licence.

De cette manière, les universités colombiennes, dans le PNB, sont un soutien pour le développement des projets sur la formation en didactique des langues pour l'enseignement de l'anglais LE. Le MEN donne cette mission dans un premier temps à 24 universités du pays. Également, elles seront les responsables pour le Développement Professionnel des Enseignants.

Nous avons pu constater que dans la mise en œuvre de la politique, non seulement les universités sont les responsables du DP des enseignants. Dû aux accords bilatéraux avec des institutions du Grande Bretagne, des États Unis, de l'Inde. Les enseignants sont formés par des centres des langues, qui n'ont aucune relation avec la formation des enseignants, donc, pas des activités en relation avec la pédagogie ou la didactique des langues. Cette activité d'une certaine façon va contre les articles 109, 110, 111, 112, 113, et 114, du

¹⁹ En Colombie on parle de méthodologie des langues, néanmoins, pour notre étude nous gardons le terme didactique des langues plus utilisé dans le contexte français.

chapitre 2 de la Loi 115 de 1994.²⁰ Dans ces articles, les seules institutions responsables de la formation des enseignants sont les universités, les Écoles Normales ou autre institution qui détienne une faculté d'éducation.

5.1.2. LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE, ELEMENT CLE DE GLOBALISATION ET D'INSERTION ECONOMIQUE

Nous pouvons apercevoir que, dans le contexte colombien, le CECR fait son apparition dû à son usage d'international, en suivant les tendances mondiales, afin d'engager le pays dans des standards internationaux comparables (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

À la recherche d'une acceptation dans le monde économique, le gouvernement adopte le Cadre avec un objectif de globalisation. Ainsi, la langue adoptée pour arriver à ce fin c'est l'anglais. Considérée lingua franca pour les négociations et la création des marchés économiques. Nous rappelons que différents acteurs académiques du pays considèrent que l'introduction du CECR n'est pas complètement en adéquation avec la réalité du pays et nous adhérons à cette position. Nous rappelons que la Colombie est un pays multilingue avec l'espagnol, en tant que langue officielle du pays et langue utilisée dans le contexte d'éducation, mais ils existent d'autres langues parlées par des communautés autochtones. Autour de 200 langues autochtones recensées dans le pays (encyclopédie Agora).

²⁰ Dans l'article 112 : Les institutions formatrices d'enseignants. Correspond aux universités et aux autres institutions d'enseignement supérieur et qui disposent d'une faculté d'éducation ou autre unité académique dédié à l'éducation, la formation professionnelle, de troisième cycle (postgrado), et l'actualisation des enseignants.

Dans l'article 113 : Les programmes de formation des enseignants. Dans le but de maintenir une amélioration continue de la qualité des enseignants, tout programme de formation des enseignants doit être accrédité au préalable, selon les dispositions fixées par le Conseil National d'Éducation Supérieure, CESU ou le Ministère d'Éducation Nationale

Dans ce sens, la Colombie, dans sa politique linguistique n'adopte pas l'approche plurilingue du CECR. C'est-à-dire, dans sa Politique Linguistique, le Ministère d'Éducation Nationale fait une séparation entre Langues Étrangères et Langues Autochtones du pays dans le contexte éducatif. Ainsi, la compétence plurilingue n'est pas prise en compte. Également, la diversité linguistique et culturelle du pays n'est pas considérée comme une ressource commune précieuse à développer dans le cadre de l'éducation nationale, comme il est présenté dans la *Recommandation 82* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2005) dans tout le pays. Les langues autochtones sont considérées comme un patrimoine appartenant à une communauté ou une ethnie en particulier, mais pas pour qu'elles soient apprises dans les contextes scolaires dans tout le pays. Néanmoins, le MEN encourage le travail réalisé dans les régions où se trouvent ces communautés, dans le cadre de la ethnoéducation.

D'autre part, l'apprentissage d'autres langues étrangères, telles que le français, l'allemand ou l'italien sont présentes dans le pays. Mais ces langues sont enseignées principalement dans les contextes d'éducation privée. Et encore plus maintenant avec une politique qu'encourage l'apprentissage de l'anglais, considérée comme lingua franca, permettant à la population de participer dans l'économie internationale. Si nous comparons cette vision de bilinguisme, nous pouvons constater que l'objectif de la Colombie ne s'aligne pas au développement du plurilinguisme comme c'est le cas en Europe. Également, dans le contexte d'éducation nationale, nous observons qu'il n'existe pas un intérêt par le pays voisin, tel que le Brésil, donc la langue officielle c'est le portugais. La Colombie pourrait profiter de la proximité linguistique existante pour que les élèves apprennent cette langue, mais jusqu'au moment elle n'apparaît pas dans les objectifs des politiques linguistiques.

Dans l'implémentation du PNB, l'apprentissage d'une LE est considéré comme un facteur fondamental pour une société intéressée à faire partie des dynamiques globales, de type économique, académique, technologique et culturel. À ceci s'ajoute le fait de qu'une amélioration de la compétence communicative en anglais conduit à plus d'opportunités pour ses citoyens, la reconnaissance d'autres cultures et la croissance individuelle et collective (Fandiño-Parra et *al.*, 2012).

5.1.3. L'ADOPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES

Les niveaux des compétences proposés par le CECR ont été adoptés dans le guide pour l'apprentissage/enseignement de l'anglais LE. Les responsables de la PL du pays et le *British Council*, comme organisme conseiller, pour l'élaboration de la PLC ont considéré pertinent de les adopter pour participer à des évaluations transparentes à niveau international.

Nous pouvons constater que celles-ci sont utilisées pour améliorer les performances à atteindre par les élèves au sein de l'éducation nationale. C'est ainsi, qu'avec les niveaux du CECR ont été adopté dans les *Standards de compétences en Langue Étrangère : anglais LE*. Subséquemment, ils ont été organisés dans les niveaux au sein du système scolaire colombien, tant en éducation primaire que secondaire, lequel fini par une évaluation finale de l'ICFES, et qui a pour objectif qu'en 2019 tous les élèves atteignent le niveau B1. Ainsi, les 6 niveaux de compétences du CECR ont été repartis de la suivante forme :

Niveau scolaire		Âge des élèves		Niveau de compétence selon le CECR		Niveaux pour la Colombie	
Enseignement élémentaire de base (Primaire)	Primero	6 ans	A1	A2	A2.1	Básico 1	Principiante
	Segundo	7 ans					
	Tercero	8 ans					
	Cuarto	9 ans					
	Quinto	10 ans					
Enseignement secondaire de premier cycle (Collège)	Sexto	11 ans	B1	B1.1	B1.1	Pre intermedio 1	
	Séptimo	12 ans					
	Octavo	13 ans					
	Noveno	14 ans					
Enseignement secondaire de deuxième cycle (Lycée)	Décimo	15 ans	B1	B1.2	B1.2	Pre intermedio 2	
	Once	16 ans					

Tableau 15 : Niveaux de compétence du CECR dans le système éducatif colombien

Dans le pays, ces niveaux des langues sont utilisés à la finalité d'améliorer le niveau général de performance des élèves, ainsi, les efforts des acteurs éducatifs doivent chercher à

atteindre le niveau qui correspond à chaque niveau dans le système éducatif. Nous pourrions que le niveau seuil est une ambition de la PL.

Les acteurs académiques considèrent également que les standards semblent être dirigés à un groupe idéal imaginaire, différent de nos étudiants réels, dont certains d'entre eux, vivent dans des situations de conflit ou socio-économiques difficiles. Des aspects tels que le besoin réel et immédiat pour la communication dans la Langue Étrangère ou une salle de classe équipée avec les ressources nécessaires à l'exposition d'*input* suffisant et de qualité disparaissent dans notre contexte, et par conséquent, les standards doivent refléter la réalité (Guerrero, 2008). Nous allons traiter postérieurement les conditions d'enseignement/apprentissage dans cette partie de notre travail de recherche.

5.1.4. LE CECR EN TANT QU'ÉVALUATION UNIFORME ET GENERALISTE

L'adoption du CECR dans le contexte éducatif colombien amène à une vision généralisée de l'évaluation des compétences linguistiques. L'échelle est utilisée pour évaluer et certifier les niveaux de compétences atteints par les élèves et étudiants, avec les niveaux A1 à C1, mais également les niveaux de compétence des enseignants. Ceci, dans le souci de transparence lié au besoin de reconnaissance internationale des qualifications acquises (Goullier, 2008).

De cette manière, le MEN propose des actions pour favoriser l'élaboration d'évaluations d'anglais LE, qui soient mesurées par rapport au niveau du CECR dans la certification des niveaux. Néanmoins, les évaluations ICFES sont élaborées pour la compréhension écrite et les élèves ne réalisent aucune preuve de production orale ni de compréhension orale. Et même s'il y existe la possibilité de passer l'examen en français ou allemand (pour les écoles privées où ces langues sont enseignées). La plupart d'établissements scolaires préfèrent que ses élèves présentent l'évaluation en anglais, dû au

fait que la PL du pays est basé sur un bilinguisme espagnol-anglais, ce qui montre une vision futuriste, mais limitante. L'idée de concentrer tous les efforts à une évaluation en anglais est basée sur la possibilité de participer à des comparaisons à niveau international (Sánchez-Jabba et Otero Cortés, 2014) pour contribuer à la qualité éducative, mais en même temps comme stratégie pour promouvoir la compétitivité (MEN, 2006).

5.1.5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

L'adoption du CECR a été mise en œuvre dans le cadre de la politique linguistique de la Colombie. Dans une association avec le MEN, le British Council participe à la création du Plan National de Bilinguisme. Un projet bilinguisme pensé pour que les citoyens colombiens deviennent bilingues. Également le projet a été pensé pour une période limitée : 2005-2019.

Dans l'adoption du CECR, le MEN de la Colombie met l'accent sur l'apprentissage de l'anglais, considérée lingua franca pour l'ouverture internationale et le lancement du pays vers une économie globale. Nous pourrions dire que le CECR est utilisé comme une politique de globalisation.

La Colombie n'adopte pas le plurilinguisme proposé par le Conseil de l'Europe avec la publication. Son choix porte sur un bilinguisme anglais-espagnol. Toute politique concernant les langues autochtones, la Langue de Signes Colombienne (LSC) ou l'espagnol L2 font partie de ce que le Ministère d'Éducation Nationale appelle ethnoéducation. Ainsi, on constate une rupture dans la conception de langues par l'adoption d'un bilinguisme élitiste et un plurilinguisme proche invisible, qui n'est pas établi dans tous les établissements scolaires ou dans le contexte social.

Les niveaux des compétences adoptés dans la Politique Linguistique du pays a été adopté dans une échelle appelée les standards de compétence en LE : anglais. Ces standards

ont été organisés dans le cadre du système éducatif colombien. Les niveaux A1 à B1. En étant B1 le niveau seuil à atteindre par les élèves en fin du deuxième cycle (niveau 11^e).

Enfin, les niveaux des compétences du CECR sont utilisés comme éléments de transparence dans l'évaluation de compétences communicatives. Tant au niveau national qu'international.

5.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans cette section, nous présentons le point de vue des acteurs du développement professionnel des enseignants, qui ont participé à notre étude. Nous présentons leur point de vue en relation avec l'adoption du CECR dans le contexte éducatif colombien. Nous rappelons que nous avons interrogé 13 acteurs, dans des entretiens avec une durée d'entre 18 et 60 minutes. Nous avons catégorisé toutes les réponses concernant ce sujet dans un seul document (cf. annexe 3).

5.2.1. REFLEXIONS SUR UNE ADOPTION TOP-DOWN DU CECR

Les acteurs considèrent que l'introduction du CECR rentre dans une politique de type *top-down*, c'est-à-dire, une politique qui vient du gouvernement, particulièrement du Ministère d'Éducation Nationale (MEN) sans la consultation d'experts nationaux sur la matière des langues dans le pays. Car, bien qu'ils ne soient pas contre l'adoption du Cadre, il est considéré qu'ils auraient pu aborder et développer la Politique Linguistique (PL) avec leur collaboration. Nous sommes de cet avis. Il est important pour le contexte éducatif de consulter les universitaires car leur expérience et connaissance du contexte sociolinguistique

de la Colombie est indispensable dans la construction de projets éducatifs. En fait, ils déclarent avoir commencé à réaliser un travail de réflexion sur la création des standards qui répondaient à la réalité colombienne, avec la collaboration de différents experts colombiens. Également, ils considèrent que le terme utilisé dans le cadre de la PL ne correspond pas à la réalité du pays. Le MEN le présente comme un bilinguisme social, dans lequel les citoyens vont devenir bilingues dans une période de temps. Ils considèrent qu'il faudrait utiliser une terminologie plus en accord avec la Politique Linguistique pour le contexte éducatif. Également, les responsables de programmes du développement professionnel des enseignants affirment qu'il s'agit d'une éducation pour le bilinguisme, comme l'expliquent Gadet et Varro (2006), c'est-à-dire, un projet de bilinguisme qui reste dans les établissements, mais qui n'est pas répandu dans le milieu social et la quotidienneté de citoyens. Par conséquent, il ne s'agit pas des objectifs réels et adaptés au plurilinguisme qui existe déjà en Colombie.

[...] Un autre aspect a un rapport avec l'adoption du CECR. Il s'agit d'une adoption top-down, il a été imposé par le Ministère. Il n'y a pas eu une consultation, de ce qu'ils étaient en train de faire, aux universités du pays, les experts nationaux. Notre idée était de construire des standards propres, en accord avec notre réalité, et comme je vous disais avant, en Europe il y a une majorité de mobilités entre les langues, plus de proximité, s'il ne s'agit pas d'une deuxième langue, il y a une proximité à la deuxième langue. Dans notre cas, il s'agit plus d'une langue étrangère, et c'est très lointain de l'anglais. D'un bilinguisme social, il s'agit plus d'un bilinguisme scolaire, éducatif. Au lieu de penser à une éducation bilingue, il faudra penser à une éducation pour le bilinguisme. Alors, les différences sont énormes. (P9-RDP).

5.2.2. REFLEXIONS SUR LA REALITE SOCIOLINGUISTIQUE COLOMBIENNE

D'autre part, les acteurs déclarent dans l'entretien 2, (participant P2_F) et 6 (participant P6_CB), qu'il existe une différence concernant le contexte d'application du

CECR. Pour eux, le CECR a été conçu pour l'Europe, mais ils estiment qu'il n'est pas adapté au contexte colombien. Pour eux, les conditions socio-économiques du pays, et plus particulièrement les conditions pour l'enseignement/apprentissage des langues ne sont pas vraiment conformes aux conditions européennes. Les établissements scolaires dans le secteur officiel ne sont pas dotés d'une structure adaptée ou des ressources adaptés pour l'enseignement de la LE, par conséquent, l'environnement d'enseignement ne permettrait pas de faire un enseignement selon le CECR.

[...] C'est un document précieux, mais il s'agit d'un document qui n'est pas adapté à notre contexte et le fait de l'assumer de cette manière est utopique premièrement et deuxièmement prendre cette direction c'est nous tromper dans ce que nous devons faire. Et je le dis, et plus que cela, nous n'allons presque pas voir ce que propose le cadre et quelles sont nos réalités. Jusqu'au où nous pouvons aller avec ce cadre et ce que nous pouvons faire. Parce que la plupart du temps, il n'y pas les conditions nécessaires même pour la mise en œuvre de ce cadre. (P2-F).

[...] ce sont d'autres conditions, ces conditions, dont le CECR parle ou, au moins, celles qu'on peut interpréter comme nécessaire pour atteindre toutes les lignes directrices qui ressortent, là elles ne sont pas présentes. C'est-à-dire, comment peut-on travailler le listening dans une école avec quarante jeunes sans un magnétophone. Pauvre gens (P2-F).

Moi, concernant les réflexions que nous sommes en train de faire, par rapport aux exigences qui fait le Ministère, compte tenu du Cadre Commun Européen, et que nous soyons standardisés au niveau, comme ce cadre veut être atteint de partout. [...], car vous savez, quand on parle du Cadre Commun Européen, nous sommes en train de parler des pays développés qui sont en train de l'implémenter, et nous nous sommes dans un pays sous-développé, où l'on nous fait des exigences quand nous ne comptons même pas avec une structure physique qui puisse nous permettre un bon environnement pour pouvoir réaliser notre travail (P6-CB).

Également, il est considéré qu'il y a une autre différence dans le contexte sociolinguistique. L'Europe est construite par des pays avec diverses langues avec une forte communication et mobilité entre eux. Tandis que la Colombie est un pays principalement monolingue en espagnol, et que sa position géographique est loin des pays anglophones, ce qui a rendu difficile une vision de Colombie bilingue en anglais comme il est souhaité par le MEN. Également, le fait de ne pas avoir une mobilité vers les pays anglophones, car les relations internationales du pays avec des pays anglophones est limitée.

[...] Alors, c'est une référence, et moi, je l'utilise seulement comme référence pour le travail avec eux, les descripteurs (les bandes), le reste..., que ça sert pour placer les étudiants, pour la promotion des contenus, pour la préparation des cours et toutes ces choses-là, mais ni méthodologiquement, car la clé là c'est la mobilité et nous ne l'avons pas (P2-F).

Je ne suis pas très ami du fait qu'on ait adopté le Cadre Européen tel quel, parce qu'il ne correspond pas à une réalité propre à celle d'ici, qui est une langue étrangère, un monolingisme prédominant en espagnol (P9-RDP).

5.2.3. L'ADOPTION DES NIVEAUX DES COMPETENCES

Les participants, P2-F et P9-RDP précisent que le MEN a seulement adopté les niveaux communs de référence, c'est à dire, les trois niveaux généraux A, B, C, et son arborescence A1-A2, B1-B2, C1-C2, plus l'échelle des descripteurs des niveaux communs des compétences²¹, conçus pour faciliter la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et pour donner des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes (Conseil de l'Europe, 2005). Ceux-ci ont été adaptés au

²¹ Ils font référence à la grille pour l'auto-évaluation des niveaux communs de compétences présentées par le Conseil de l'Europe. Tableaux 2, p. 25-28.

contexte colombien par la création des Standards de compétence en langue étrangère : anglais²².

Selon le guide 22 du MEN (2006) Les Standard de compétence en langue étrangère : anglais, constituent les critères clés, qui permettent d'établir les niveaux basiques de qualité auxquels ont droit les enfants de toutes les régions de la Colombie, et au même temps, constituent une orientation fondamentale pour que les enseignants d'anglais, les directeurs d'établissements et les parents puissent avoir une clarté sur les niveaux des compétences communicatives à atteindre par les élèves des niveaux *Basico y Medio*, et pour les aider à atteindre l'objectif fixé dans le document Vision Colombia 2019.

[...] Comme les standards, on fait référence aux descripteurs (P2-F).

Dans l'entretien 5, le participant *P5-RDP* affirme que le MEN n'a pas proposé une vraie réforme pour aider les enseignants. Il conteste le fait d'avoir adopté les niveaux de compétence du CECR pour que tous les élèves puissent atteindre un niveau de langue, mais sans donner aux enseignants les éléments pour y arriver. Surtout quand les enseignants continuent à faire le même nombre d'heures pour les cours d'anglais et que les enseignants du primaire n'ont pas un niveau de communication dans la langue. Ce qui ne mène à aucun changement dans la pratique professionnelle des enseignants.

Le Ministère de l'Éducation ne fait pas grande chose... essentiellement, il a décidé que tous devaient atteindre un certain niveau du Cadre Commun Européen, mais ils ne disent pas comment. Ils n'ont pas proposé aucun type de réforme, alors les enseignants de secondaire continuent à enseigner deux heures d'anglais par semaine, les écoles primaires une heure par semaine. Eh bien, le niveau attendu ne va pas arriver parce que les enseignants du primaire n'ont pas de niveau d'anglais. Donc, rien, aucun type de réforme ne peut aider les enseignants (P5-RDP).

²² Los Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés

5.2.3.1. LA COMPREHENSION ET L'USAGE DU DES NIVEAUX DE COMPETENCES DU CECR

Nous étions intéressés par le fait de savoir si les enseignants d'anglais de langue étrangère connaissaient le CECR et étaient conscients de ce que ceci représente dans le contexte colombien.

Le participant P4-RDP et P11-F, explique que dans la formation dont elle était responsable, elle a constaté que les enseignants ne connaissaient pas les standards, pour cette raison une formation aux standards a été proposée, car les enseignants ne sont pas autonomes à organiser leur enseignement. Ils n'ont pas la capacité à utiliser les niveaux communs de référence du Cadre dans leurs cours, mais également elle souligne un aspect qu'un autre participant avait constaté : les niveaux ne sont pas adaptés à la réalité de l'école dans le contexte colombien, les niveaux proposés par le MEN sont trop élevés par rapport au niveau réel des élèves dans leur parcours scolaire.

À savoir, dans le programme TIT@ il y a eu une unité dans laquelle nous avons travaillé les standards. De nombreux enseignants ne les connaissaient pas. Alors, de nombreux enseignants de l'école primaire ne connaissent pas les standards. Alors, je leur disais, bien, les standards ont été pris du Cadre Commun Européen et il y a des standards de niveau 5° que vous ne travaillez pas à ce niveau, vu qu'ils sont à un niveau très élevé (P11-F).

Dans l'entretien 4, le participant P4-RDP estime que les enseignants des langues connaissent le CECR et les standards qui ont été adaptés au contexte de l'enseignement d'anglais en Colombie, néanmoins, pour ce participant, les enseignants en exercice ne savent pas faire la connexion entre ce qui propose la Politique Linguistique et la pratique professionnelle.

Globalement, je pense que les enseignants maîtrisent relativement bien le Cadre Commun Européen, et ils connaissent quelque chose de la politique linguistique et les standards linguistiques. Je pense qu'ils les connaissent. Par contre, il me semble qu'ils ont besoin de comprendre la façon dont celui-ci a un impact sur leur pratique professionnelle, ou, si oui ou non, celui-ci doit l'affecter. Parce que, en général, ici, les enseignants ne sont pas des concepteurs de programmes/curriculum. Normalement, on leur délivre un programme ou une méthode à suivre (P4-F).

5.2.4. L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS FACE AUX NIVEAUX DES COMPÉTENCES DU CECR

Ce même participant (P4-RDP), met l'accent sur le pouvoir décisionnel des enseignants de LE dans leurs établissements scolaires, c'est-à-dire, l'*empowerment* des enseignants pour que la PL puisse avoir un impact dans la pratique professionnelle. Ils affirment que ces derniers ne considèrent pas avoir une incidence dans les processus d'enseignement-apprentissage des LE dans leur contexte de travail. Ce qui se traduit comme un manque d'*empowerment* dans leurs établissements scolaires, ce qui fait que les changements puissent être compromis si l'enseignant ne voit pas le moyen d'appliquer ce qu'il apprend.

[...] Donc, on commence à travailler avec les enseignants et la première chose qu'ils nous disent « nous n'avons pas d'incidence ». [...] Il me semble qu'ils connaissent le CECR, mais ils n'ont pas une conscience comme ils peuvent l'utiliser et s'en servir dans la pratique professionnelle (P4-RDP).

Le participant P11-F, constate également que les enseignants ont des difficultés à trouver la relation entre les standards et la réalité dans leur pratique professionnelle. Ils ne savent pas comment adapter à leur niveau d'enseignement les standards proposés par le MEN. Également, ils considèrent que ces niveaux sont trop élevés par rapport aux compétences de ses élèves, donc, l'application devient encore plus difficile :

[...] Alors, quand nous commençons à suivre le processus de réflexion sur quel standard ils vont utiliser, ils ont dit « ah, professeur, vu que j'enseigne dans les groupes du niveau primero à tercero, et les standards sont divisés de primero à tercero et ensuite de cuarto à quinto ». « J'enseigne dans le niveau cuarto, mais je ne trouve aucun standard adapté, c'est très compliqué » P11-F.

Également, le manque de discussion et de réflexion pédagogique est souligné par un des participants, en ce qui concerne l'utilisation du CECR. Pour lui, il n'y a pas un regard critique sur l'incidence du CECR (les descripteurs adaptés) dans la pratique professionnelle, pointant le fait d'avoir donné une PL sans un processus de réflexion pour les enseignants, et de suivre la PLC sans avoir une pensée critique à son sujet.

Je pense que d'un côté ils ne le savent pas mettre en pratique. Mais je crois que d'autre part, est simplement qu'ils ne regardent pas la connexion. Si je suis dans la salle de classe, qu'est-ce qu'il y a voir avec la politique linguistique ? Aucune idée. Ce n'est pas un sujet de discussion ni de réflexion pédagogique. Et bien c'est que dit le gouvernement...je crois que, dans le meilleur des cas, ce sont les standards : Suivez-les ! Mais définitivement je ne crois pas qu'il y ait eu un regard critique, à cela comme a une incidence, et s'il y a une incidence, parce qu'il est possible qu'il n'y ait même pas (P4-RDP).

[...] Dans les écoles publiques est les suivre comme des moutons : "et maintenant l'initiative est telle" alors il faut la mettre en marche, sans aucun type de regard critique. Au simplement n'on dit pas ça, sinon suivez ce manuel. Ce qui a été fait c'est de vérifier que la maison d'édition suit les orientations/lignes directrices à mener (P4-RDP).

Également, dans l'entretien 8, le P8-F soutient que les enseignants ne sont pas capables de faire la relation entre ce qui propose le CECR, concernant le niveau de compétence d'un élève, car ils avaient une forme différente d'évaluer leur niveau. Il considère qu'il est nécessaire de réaliser une formation pour permettre aux enseignants de visualiser ces éléments dans la salle de classe.

Depuis mon poste de travail, où je suis partie de l'équipe du comité académique, par exemple, nous avons des modèles du Cadre Commun Européen, avec celui-ci nous sommes en train de travailler et les méthodes que nous avons ont une tendance à suivre les standards. Mais ça devient, ce que je perçois est comme une description...elle est très descriptive la position que se prend par rapport au CECR. Et puis, par exemple un de point que nous sommes en train de travailler cette année c'est une formation que nous allons offrir à nos enseignants autour de la maîtrise du CECR et de comment visualiser ces éléments référentiels dans les cours de langues. En se servant des méthodes que nous utilisons et les objectifs supposés que les livres nous facilitent. Si,

parce que dans ce moment nous les pouvons demander à nos enseignants quel est le niveau de cet élève ? et le professeur peut me dire ah, celui-ci est en beginners, mais il n'est pas capable de me dire celui à un niveau A2 qui correspond à ça, ça et ça. Ils ne sont pas capables de le faire(P8-F).

5.2.5. LA RÉALITÉ SUR LE NIVEAU DE LANGUE DES ÉLÈVES COLOMBIENS DANS L'ÉDUCATION PUBLIQUE

Le P9-RDP indique qu'il y a une différence concernant le niveau réel d'anglais LE dans le pays. Le fait qu'il s'agisse d'une politique top-down, qui n'a pas donné une préparation et une motivation suffisante pour l'utilisation des niveaux de compétences du CECR (Standards dans le contexte colombien), il y a encore un besoin de formation à ce sujet, car il n'est pas encore clair pour les enseignants et ils ne savent pas comment les travailler et comment faire pour qu'un élève atteigne le niveau de langue suggéré par le MEN. Il considère également que le niveau des élèves colombiens son très bas par rapport au niveau de compétence proposées en Europe. Il considère qu'il est nécessaire de continuer à travailler le développement professionnel des enseignants, en les motivant et les préparer à la mise en œuvre des standards de compétences dans leur pratique professionnelle, car après dix ans les standards ne sont pas encore évidents pour la plupart d'enseignants. Ils n'ont pas une clarté sur les niveaux proposés par le MEN, donc, les enseignants donnent pour atteint le niveau proposé des élèves, mais ils n'ont pas intériorisé le fait que c'est le niveau à atteindre par l'élève. Ce qui a énormément déformé la pratique.

Dans nos standards, la réalité est qu'ils sont beaucoup trop bas par rapport aux niveaux européens, car le niveau réel est autre. Le problème se présente, car la politique vient du top-down uniquement. Les enseignants, souvent, comme il n'y a pas eu assez de motivation et la préparation pour la maîtrise des standards, encore aujourd'hui il manque beaucoup de celle-ci, donc beaucoup des actions de formation et de développement professionnel des enseignants vont encore à ceci, à ce que les gens comprennent qu'est qu'est-ce que c'est les standards et comment les travailler. Ce qui puis, oups ! Après dix ans ça devrait

être très claire, mais non, ce n'est pas très clair pour beaucoup d'enseignants. Ce n'est pas clair. Alors, comme il a manqué ça, ce qu'ils font est assumer que l'élève d'un certain niveau a atteint le standard, mais ce qui propose le MEN est d'arriver à celui-ci. C'est le standard cherché et non le standard actuel, réel. Donc cela a beaucoup déformé la pratique (P9-RDP).

P11-F remarque qu'il y a le ressenti de contestation chez les enseignants concernant l'utilisation des niveaux de référence prescrits par le MEN pour chaque niveau scolaire. Ils affirment que c'est une imposition du MEN et que celle-ci ne répond pas aux réalités scolaires.

[...] Parce que la réalité de nos élèves est différente, oui. Et là c'était qu'ils disaient « non, mais ce que le gouvernement veut nous imposer des choses et la réalité est une autre complètement différente » (P11-F).

Le participant P9-RDP, témoigne qu'il existe un problème concernant l'enseignement des LE et que les standards ne sont pas adaptés à la réalité colombienne. Pour lui, il est nécessaire de former les enseignants aux didactiques des langues. Les faire comprendre en quoi consiste une approche fonctionnelle-communicative avant d'atteindre l'objectif de répondre aux standards proposés dans une date précise, car les enseignants organisent les cours des langues sous une approche presque de *grammar-translation*, principalement basé sur la grammaire et menant le cours de Langue Étrangère en espagnol avec la traduction systématique. Ce que nous comprenons comme un cours dans lequel il n'y a pas de communication en LE, c'est qui rend difficile le but principal du CECR, la communication.

*Alors, ce que je vois, c'est que les standards sont convenables pour une autre réalité, mais dans notre cas, dans un premier temps, nous devons les faire comprendre aux enseignants qu'est-ce que c'est une approche fonctionnelle et communicative, avant d'arriver au fait que dans dix ans ils doivent mettre en œuvre les standards. La vérité c'est que, nous que travaillons dans la formation et capacitation des enseignants ; j'ai travaillé dans plusieurs départements ici en Colombie, à Caqueta, à Putumayo, ici à Valle del Cauca ; j'ai vu plusieurs, je dirai la majorité des professeurs travaillent avec une approche presque *grammar-translation*, ce n'est même pas *grammar-**

traslation, pourvu qu'elle le soit. Mais elle est beaucoup fondée sur la grammaire et encore avec des cours en espagnol et avec la traduction et tout le reste, c'est dans ce sens très proche au grammar-translation, mais ce n'est pas tel quel le grammar-translation avec les modèles littéraires tel quel, non, ils ne le travaillent ainsi (P9-RDP).

[...] Alors on se dit, si nous n'avons passé, ni nous n'avons pas surmonté cette vision structuraliste de la langue, pour arriver à une approche plus fonctionnelle, de laquelle là, on pourra passer aux standards, donc nous sommes en train de seller le cheval avant de le ramener, puis on peut pas(P9-RDP).

Le participant *P12-RDP* constate également que les standards proposés par le MEN, dont la source c'est les niveaux des compétences du CECR ont été organisés par niveau scolaire et le but à atteindre c'est d'avoir des bacheliers avec un niveau B1, mais compte tenu de la réalité du contexte cet objectif est loin d'être atteint. Dans la réalité les élèves ne finissent pas leur deuxième cycle avec le niveau seuil attendu.

[...] En effet, les standards et les indicateurs de compétences proposés par le Ministère d'Éducation sont fondés sur le CECR. Ce sont ceux qui propose le CECR, ils établissent pour chaque niveau scolaire où ils doivent être. Il est supposé qu'ils doivent être en A1, A2 et être diplômé en B1. Il ne se passe pas de la sorte. Ils ne finissent pas leurs études avec ce niveau (P12-RDP).

5.2.6. LE PLURILINGUISME DU CADRE VS LE BILINGUISME ADOPTÉ DANS LE PNB

Concernant d'autres langues étrangères différentes de l'anglais, pour l'enseignement d'une LE dans le pays, cette vision reste encore très faible, dans le secteur public. Le participant *P7-CB* et *P13-RDP*, expliquent qu'il y a eu quelques pas vers le français, avec la participation d'un nombre faible d'enseignants. Désormais, les efforts sont principalement destinés à l'enseignement-apprentissage d'anglais langue étrangère. Les enseignements dans d'autres langues étrangères se font principalement dans les écoles publiques.

Eh bien, de toute façon, le Ministère d'Éducation a fait des progrès avec le français. Dans l'année 2010 a eu un nombre d'enseignants des diverses communes à se former et ils étaient à Cali, c'est un nombre très bas, ils avaient été dix ou quinze. Je ne me rappelle pas le nombre exact, en tout cas ils étaient une quinzaine qui ont participé au programme en français avec l'Alliance Colombo-Française (P7-CB).

[...] Nous pouvons dire que c'est un nombre très bas, mais nous disons que la langue principale de la politique est l'anglais. Mais nous comprenons que ce n'est pas la seule (P14-RDP).

Qu'est qu'on trouve quand on lit les programmes nationaux et gouvernementaux ? Que la priorité est l'anglais, qui est la langue franca. Qu'il y a une question de développement économique, là qui est la raison principale pour laquelle la langue anglaise a été adoptée, dû que la communication internationale se fait principalement en anglais. Même si le français, disons, a une tradition importante, ils ne sont pas beaucoup les pays qui parlent anglais. Maintenant les français parlent anglais plutôt et tous les asiatiques apprennent à parler anglais également (P13-RDP).

Cette appréciation est également soulignée par un autre participant qui explique que cette vision sur le point de vue économique est reprise par différents acteurs de la communauté éducative, tels que les parents ou même les enseignants d'autres disciplines qui considèrent l'apprentissage d'une LE pour de raisons économiques, comme un tremplin qui va lancer le pays dans les processus d'économie globale, comme l'explique Garcia (2009), il s'agit d'une vision de l'éducation bilingue qui s'adapte aux exigences du monde global pour l'obtention des bénéfices économiques, en laissant de côté la vision d'un apprentissage pour la culture, le développement scientifique du pays ou le développement personnel.

Ceci a ses intérêts économiques [...]. Parmi les parents, la communauté éducative et même les enseignants d'autres disciplines circule l'idée que l'anglais est seulement pour ça, et ne regarde pas la valeur éducative, que les élèves peuvent se rapprocher de la connaissance à travers de l'anglais et que je peux voir les sciences. Parler des sciences naturelles permet aussi d'améliorer le niveau d'anglais, parler des sciences sociales, parler de mathématiques ; des aspects plus pertinents pour le contexte et pour le futur des étudiants (P2-F).

5.2.7. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Les acteurs du DP participants à notre étude considèrent que le CECR a été adopté dans le cadre d'une politique top-down. Ils regrettent le fait de s'être adressés à des experts internationaux au lieu de construire l'usage du CECR avec les experts et les acteurs académiques du pays. Ils ont une bonne connaissance du contexte colombien, grâce aux nombreux travaux de recherche et leur expériences dans les processus d'enseignement et apprentissage des langues dans le pays.

Ils font une réflexion concernant le contexte sociolinguistique et économique de la Colombie. Certains acteurs comprennent le choix d'une seule langue. Pour eux le choix du CECR n'est pas en accord avec la réalité du pays. Les colombiens n'ont pas accès à une mobilité internationale facile et le pays est principalement monolingue. D'autres pensent qu'il est nécessaire de laisser des portes ouvertes dans la construction des PL locales. Ainsi, dans un futur, pouvoir incorporer d'autres langues, soit nationales ou étrangères.

Également, ils considèrent que l'adoption des niveaux de compétences n'est pas en éducation avec les réalités scolaires. Dans ce sens, les enseignants ont encore des difficultés à les comprendre et à les utiliser dans leur pratique professionnelle. Il faut continuer un travail de discussion et de réflexion pour que les enseignants arrivent à se les approprier.

Dans leurs expériences, les enseignants participants aux programmes DP expriment qu'ils n'ont pas une incidence dans les décisions d'établissements scolaires où ils exercent. Également, ils sentent que leur rôle dans l'enseignement n'est pas pris en compte. Ce que nous traduisons comme une absence d'*empowerment*. Ils peuvent se former à mieux connaître les CECR, et les standards adoptés par le pays, mais il faut le soutien des établissements pour mener des actions concrètes qui vont améliorer les conditions des élèves pour l'apprentissage de langues.

5.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE

Dans notre étude nous avons considéré ce qui pensent les enseignants sur l'introduction du CECR dans le pays, mais également sur la mise en œuvre de la Politique Linguistique « *Le Plan National de Bilinguisme* ». Nous avons appliqué un questionnaire à différents enseignants d'anglais de différents niveaux du système éducatif, tant du primaire comme du secondaire, des écoles publiques et des écoles privées. Pour avoir un aperçu de leur point de vue, nous avons utilisé des questions ouvertes, avec des zones de texte long pour qu'ils puissent exprimer leur position vis-à-vis de l'adoption du Cadre. Ainsi, nous avons donné la possibilité aux enseignants de s'exprimer librement.

5.3.1. UNE ADOPTION TOP-DOWN DU CECR

Dans le résumé de champs correspondant à la question 23 (cf. annexe 19), un de participants fait la constatation en exprimant le fait d'avoir imposé le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans tous les programmes scolaires des écoles publiques, sans prendre en compte les réalités et les contextes des communautés, le nombre faible de ressources didactiques pour l'enseignement d'une langue et le niveau faible de motivation de la plupart des élèves face à l'apprentissage de l'anglais. Cette situation est considérée comme une contrainte pour atteindre les niveaux à travers les standards des compétences. Son appréciation rejoint le point de vue des acteurs participants à notre étude et qui nous avons présenté ci-dessus.

Le CECR a été imposé dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans tous les curriculums des écoles publiques méconnaissant les réalités et les contextes des communautés. À cela s'ajoute le

manque de ressources dans les établissements scolaires et la basse de motivation de la plupart des élèves par rapport à l'apprentissage de l'anglais. Cette situation ne permet pas d'atteindre les standards de qualité proposés (Enseignant-ID-6).

D'autres expliquent qu'il y a eu des ajustements concernant la PL et les compétences en référence au CECR.

Des ajustements concernant la PL en référence au CECR ont été réalisés (71).

Il convient de mentionner que le CECR a été adapté dans le secteur public et privé, avec des caractéristiques différentes dans le contexte d'enseignement. Nous rappelons que les écoles considérées bilingues dans le pays se basent sur un bilinguisme éducatif, c'est-à-dire, un bilinguisme dans lequel la langue est utilisée en tant que moyen d'enseignement, avec l'intégration des contenus, tandis que dans le secteur officiel, il s'agit d'une éducation pour l'enseignement d'une Langue Étrangère (Garcia, 2009).

5.3.2. LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

5.3.2.1. EXPOSITION À L'ANGLAIS LE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

La question 14, portait sur le nombre d'heures d'enseignement d'anglais langue étrangère dans les établissements scolaires des participants et nous avons recueilli les résultats suivants :

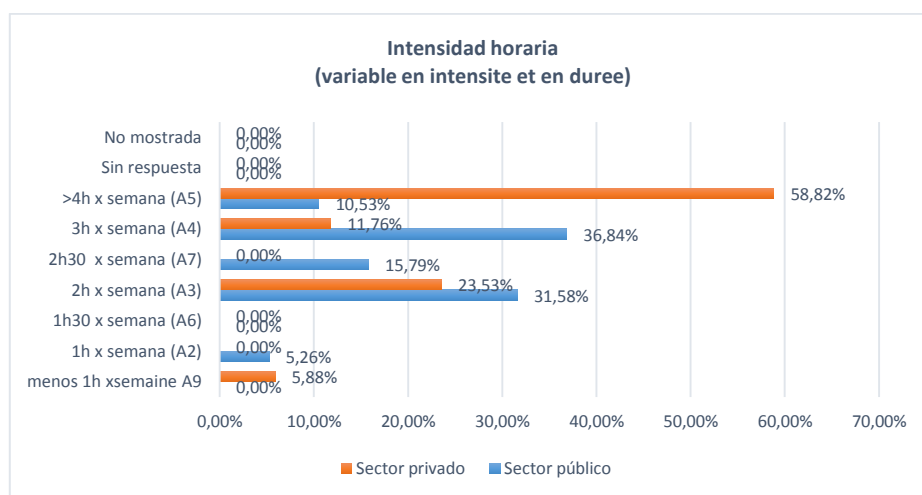


Figure 9 : Nombre d'heures destinées au cours d'anglais dans le secteur public et privé dans le contexte scolaire colombien

La collecte de données relative à cette question montre que nul participant ne fait 1h30 d'enseignement d'anglais LE par semaine (0%). Dans le secteur public, il y a 0% d'enseignement de moins d'une heure par semaine, tandis que dans le secteur privé il y a un 5,88% des enseignants qui le font. Dans le graphique, nous pouvons constater que 31,58% des enseignants du secteur public réalisent un cours de 2 heures par semaine, contre 23,53% du secteur privé. Il y a un 15,79% des enseignants d'anglais dans le secteur public qui donnent 2h30 de cours contre 0% dans le secteur privé. Ensuite, il y a 36,84% des enseignants du secteur public qui donnent en cours d'anglais de 3 heures, contre 11,76% du secteur privé ; et finalement, 10,53% des enseignants du secteur public font un cours de plus de 4h par semaine contre un taux élevé de 58,82% du nombre d'heures de LE dans le secteur privé.

Ainsi, nos résultats montrent que l'exposition à la langue étrangère, anglais, dans le contexte scolaire est de 3h, avec un 36,84% ou de 2h avec un 31,58% dans le secteur public, tandis que dans le secteur privé l'exposition à l'anglais LE par semaine est de 2h, avec un 23,53% ou plus de 4 heures, avec 58,82%. Donc, nous pouvons dire que les élèves du secteur privé ont une exposition à la langue étrangère plus élevée que les élèves du secteur public, selon les contextes d'enseignement des enseignants participants à l'étude.

5.3.2.2. L'APPROCHE PAR COMPETENCES DU CECR DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

L'approche par compétences du CECR est adoptée par les établissements éducatifs au niveau du PEI. Les enseignants expliquent que ces modifications ont été faites. Ce qui nous amène à penser à un enseignement pour le développement des compétences communicatives.

Comme mentionné dans l'analyse de documents est adopté dans les établissements scolaires à travers une modification du curriculum de l'institution, néanmoins, dans la pratique réelle de l'enseignement, les conditions sociales jouent un rôle déterminant. Il faut analyser qu'il existe des différences marquées entre le secteur privé et public dans l'enseignement des langues.

Par ma propre initiative, on a changé et ajusté le curriculum dans le programme d'études d'anglais pour le focaliser sur les objectifs et politiques de standards du CECR. Dans la pratique c'est moi la seule qui l'a suivi dans les cours. Les autres enseignants font des cours traditionnels. (Enseignant-ID-30).

On peut dire que selon l'expérience de notre participant, il y a un refus d'*empowerment* et de responsabilisation de l'enseignant sur la matière à enseigner. Donc, un manque de changement de la pratique professionnelle.

D'autre part, il fait référence à la compétence linguistique des enseignants. En affirmant qu'il existe un manque d'intérêt pour améliorer les niveaux de compétence en anglais des enseignants.

[...] D'ailleurs, le niveau de langue des professeurs n'est pas le meilleur et les enseignants ne montrent pas un intérêt pour l'améliorer (ibid.)

5.3.2.3. NOMBRE D'ÉLÈVES EN COURS D'ANGLAIS

Dans cette contextualisation, les données collectées pour la question 15, portait sur le nombre d'étudiants par cours d'anglais langue étrangère. Nous considérons nécessaire de faire une comparaison dans les deux secteurs pour mieux visualiser le milieu dans lequel est adapté le CECR. Ainsi, le graphique suivant donne le résultat suivant :

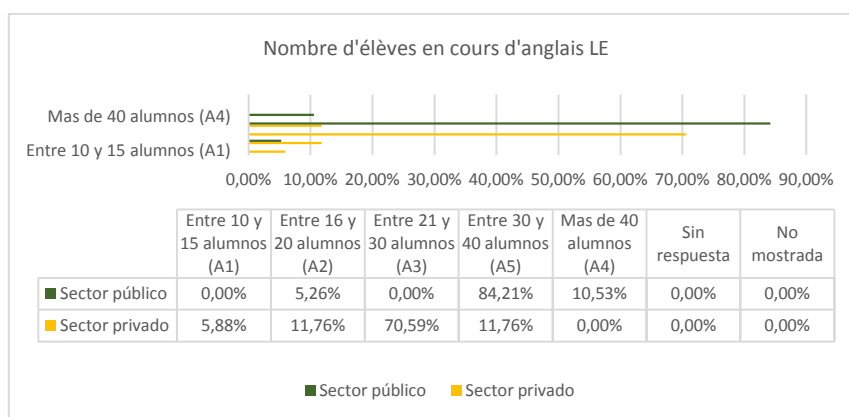


Figure 10 : Nombre d'élèves en cours d'anglais LE

Dans le graphique ci-dessus, nous observons qu'un 84,21% des enseignants du secteur public, participants à notre enquête, réalisent un cours d'anglais LE avec une classe d'entre 30 et 40 élèves, tandis que les enseignants du secteur privé, à 70,59%, expliquent avoir des cours avec un groupe d'entre 21 et 30 élèves. Également, 10,53% des enseignants du secteur public, expriment avoir des cours de plus de 40 élèves, situation que n'arrive pas dans le secteur privé.

Ces résultats peuvent nous mener à croire que dans le secteur officiel il n'y a pas eu des changements concernant le nombre d'élèves pour les cours des langues. Les enseignants doivent enseigner la Langue Étrangère avec un groupe nombreux d'élèves, ce qui peut nuire le développement des compétences communicatives, et l'atteinte des niveaux de compétences proposés par le MEN.

5.3.2.4. NOMBRE DE CLASSES PAR ENSEIGNANT

Afin de mieux comprendre les enjeux du contexte éducatif pour la mise en place du CECR, appliqué dans la Politique Linguistique (PL) colombienne, nous avons réalisé une

comparaison entre le nombre des groupes assignés aux enseignants du secteur public et du secteur privé. Nous présentons dans les résultats ci-dessous :

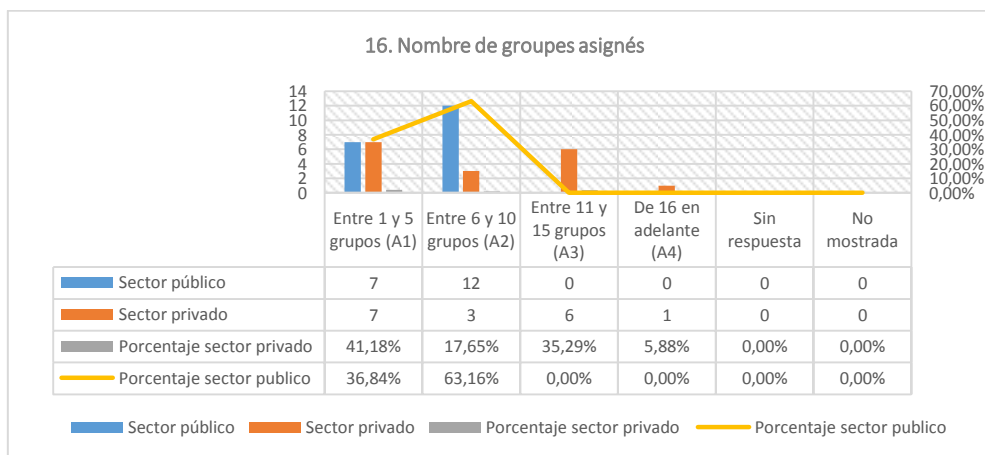


Figure 11 : Nombre de groupes assignés aux professeurs

Nous constatons dans le graphique ci-dessus que la plupart des enseignants participants dans le secteur public ont une charge d’entre 6 et 10 classes (12 d’entre eux) que correspond à 63,16% ; suivi de 36,84% (7 enseignants) avec une charge d’entre 1 à 5 groupes. Dans le secteur privé, la plupart des enseignants (7 enseignants) expriment avoir entre 1 et 5 classes, avec 41,18%. Néanmoins, un 35,29% exprime avoir entre 11 et 15 classes, ce qui n’arrive pas dans le secteur officiel. Nous pouvons constater que dans le cas de nos participants, le secteur officiel double en majorité le nombre des groupes dont les enseignants sont les responsables.

5.3.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Les enseignants participants à cette étude considèrent que le CECR n’est pas adapté aux conditions sociales du pays. Pour eux, il n’est pas facile d’utiliser une politique étrangère

dans un contexte où ils n'ont pas les conditions optimales pour l'enseignement de la LE. Les enseignants affirment avoir de faibles ressources dans leurs établissements scolaires.

Dans la comparaison des conditions éducatives, les écoles publiques et les écoles privées, nous avons constaté des inégalités. Dans le secteur public, les enseignants affirment avoir moins d'exposition à l'anglais LE. Même s'il y a eu une augmentation à 3h d'enseignement par rapport aux 2 heures des années précédentes. Néanmoins, dans le secteur privé, les enfants ont une exposition plus forte, 4 heures par semaine. Ce qui n'arrive pas dans le secteur officiel.

Le nombre d'élèves par classe ne facilite pas l'enseignement de la LE. Dans les écoles publiques 80% des enseignants participants disent avoir entre 30 à 40 élèves par classe. Même, un 10 % affirme avoir plus de 40 élèves. Situation qui n'est pas pareille dans les écoles privées. La plupart des enseignants disent avoir entre 20 à 30 élèves (70%) et un pourcentage faible entre 30 et 40 (11%) le reste affirment avoir des petits groupes.

Enfin, l'approche par compétences du CECR n'est pas utilisée par tous les enseignants. Les participants disent que certains de ses collègues continuent à faire un enseignement traditionnel. Donc, il n'y a pas des changements dans la pratique professionnelle.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

L'adoption du CECR dans le contexte colombien

- Le CECR apparaît dans une réforme top-down, sans la consultation des experts nationaux ni des enseignants. Le Ministère d'Éducation Nationale (MEN) aurait pu travailler en collaboration avec eux pour mieux répondre aux besoins des processus d'enseignement-apprentissage de Langues Étrangères et/ou autochtones dans les établissements scolaires du contexte colombien.
- Le Ministère d'éducation de la Colombie a adopté principalement les descripteurs des niveaux communs de référence du CECR en les traduisant en *Standards Basiques de Compétence en Langues Étrangères : anglais*. Ainsi, l'anglais est la langue principale dans les écoles tant publiques que privées. Cette situation ne laisse pas l'opportunité de travailler le plurilinguisme existant. Le pays adopte un bilinguisme élitiste et nie le plurilinguisme proche.
- Il y a une différence entre le contexte européen et le contexte colombien au niveau socioéconomique. Les enseignants colombiens du secteur public travaillent dans des conditions difficiles et peu adaptés à l'enseignement-apprentissage de langues. (Manque d'infrastructure adaptée à l'enseignement d'une langue, manque de matériel, entre autres).
- Il y a une différence au niveau sociolinguistique et géographique. Les acteurs interviewés considèrent que la clé du CECR c'est la mobilité et le contexte colombien est loin des pays anglophones pour avoir une communication réelle et constante en anglais à l'intérieur du pays.
- Les enseignants d'anglais LE du secteur public ne connaissent pas le CECR ou le connaissent très mal. Ils ne voient pas la relation directe des standards proposés par le Ministère d'éducation avec la réalité de l'enseignement, voire ils ne savent pas comment les utiliser et adapter dans le contexte scolaire.

- **Il y a un manque de discussion et de réflexion pédagogique concernant le CECR. Il est nécessaire d'avoir un regard critique sur l'incidence des standards dans les établissements scolaires et la pratique professionnelle des enseignants de LE.**
- **La mise en œuvre de la réforme basé sur le CECR n'a pas été soutenu par une préparation et une motivation de la part du MEN pour que celle-ci puisse avoir une incidence dans la pratique professionnelle des enseignants.**
- **Il y a un besoin réel de formation concernant l'utilisation des standards, car les enseignants d'anglais LE, du secteur public n'ont pas de clarté sur leur utilisation dans la pratique professionnelle.**
- **Il y un besoin réel de formation concernant la didactique des langues pour l'enseignement par compétences du CECR. C'est-à-dire, les compétences communicatives à atteindre avec les standards. Les enseignants du secteur public utilisent encore une approche grammar-translation, que ne s'adapte pas aux objectifs de communication proposés par le CECR.**
- **Les niveaux communs de référence assignée à chaque niveau scolaire dans l'éducation primaire et secondaire, ne sont pas en adaptation avec les réalités scolaires ce qui difficulté l'organisation des processus d'enseignement-apprentissage chez les enseignants.**
- **Bien que le CECR propose une vision ouverte à diverses langues à travers d'un plurilinguisme, le contexte colombien a adopté une langue principalement : l'anglais. Il y a eu quelques pas vers le français, mais l'anglais reste la langue de prédilection.**

CHAPITRE 6 : DESCRIPTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE

Dans ce chapitre nous allons nous focaliser sur la mise en œuvre et le développement de la Politique Linguistique Colombienne. Nous allons montrer une vision tant au niveau national qu’au niveau local du contexte éducatif.

D’abord, nous abordons la thématique à partir de l’analyse documentaire que nous avons réalisée. Compte tenu des études réalisées par les académiciens du pays.

Ensuite, nous allons présenter le point de vue des acteurs, participants au Développement Professionnel des enseignants d’anglais. Qui, dans une politique locale participent de façon active aux décisions prises par la ville. Et encouragent les enseignants à un *empowerment* dans leur métier.

Enfin, nous présentons le point de vue des enseignants, sur la Politique Linguistique et son incidence dans les contextes éducatifs.

6.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE

La politique linguistique actuelle de la Colombie fait partie de la politique éducative dénommée « *Révolution éducative, Colombie apprend* ». Le Ministère d'Éducation Nationale, (2003) et Velez (2002) décrivent le projet de Révolution Éducative, comme une stratégie que vise à donner accès à l'éducation à tous les enfants et les jeunes dans le pays. Tant au niveau des écoles que du collège. L'objectif est qu'ils puissent apprendre et utiliser ses connaissances dans leur vie quotidienne et dans la construction d'un pays meilleur. Également, cette politique éducative a pour but de transformer le système à une grande échelle et mettre en œuvre un système d'amélioration continue. De même, cette politique a pour objectif d'assurer une couverture universelle et pouvoir placer le pays au sommet de la moyenne latino-américaine en termes de qualité de l'éducation.

Pour atteindre les objectifs décrits auparavant, le Ministère d'Éducation Nationale met en place diverses stratégies. De réorganisation, de meilleur usage des ressources humaines, matérielles et financières, et de la création des nouvelles (Fondo Nacional de Regalias y del ahorro). Le MEN s'est engagé en 2003 à déployer la couverture de l'éducation de qualité en ainsi générer 1.500.000 nouvelles places dans l'enseignement primaire et secondaire et 400.000 dans l'enseignement supérieur.

Cette restructuration dans le MEN, mais également dans l'ICFES, est approuvée par les décrets 223, 2231, 2232, et 2233 du 8 août 2003. En donnant un grade d'autonomie plus élevé au secteur de l'éducation primaire et secondaire. Cette autonomie est présentée par une décentralisation et avec la création des projets intersectoriels, sous une gestion de qualité, de support et de suivi du MEN.

Pour parvenir aux objectifs fixés, les Secrétariats d'éducation Municipales (SEM) ont été sollicitées pour participer activement dans la modernisation de l'éducation. Ils travaillent en association avec les responsables de politiques éducatives dans chaque secteur éducatif, pour ainsi harmoniser sa mise en œuvre à tous les niveaux. De ce fait, les SEM du pays travaillent sur la création d'un système d'information, d'intégration des

processus de modernisation et de consolidation de la Politique Linguistique. En même temps, ces organismes se prononcent en tant qu'autorités locales décentralisées, autonomes et responsables. Néanmoins, les responsables de SEM doivent suivre et mettre en place dans les régions ce que le MEN a instauré à niveau national.

6.1.1. EVOLUTION HISTORIQUE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN COLOMBIE

Quant à la politique linguistique colombienne, elle commence son évolution à partir de la Constitution de 1991, en déclarant la Colombie comme une nation multilingue et pluriculturelle. Ce qui a apporté de grands pas à l'enseignement des langues avec la Loi générale d'éducation de 1994, que dans son article 23 inclut les langues étrangères dans les matières obligatoires de l'éducation primaire et secondaire.

Ensuite, en 1996, le programme d'anglais Langue Étrangère (LE) naît sous la politique du *Plan Decenal para la Educación* (PDE) dans la ville de Cali. Dans cette politique participent 231 écoles et collèges du secteur officiel. Cette initiative a donné comme résultat la proposition en 1997 d'un programme de bilinguisme dont l'objectif principal était l'expansion de l'anglais LE dans les établissements scolaires du secteur public.

Enfin, Le Ministère d'Éducation Nationale annonce en 1997 l'ouverture du « *Programme National de Bilinguisme* » destiné à élargir les connaissances de l'anglais dans les établissements scolaires, et en même temps, contribuer au développement scientifique et social durable pour le pays. (Mejía, Ordoñez et Fonseca 2006). Ainsi, dans sa politique linguistique le pays propose les lignes directrices du programme pour les langues étrangères²³ en 1999.

Cette initiative a été reprise en 2004 par le Ministère d'éducation, qui propose le suivant objectif dans sa PL : « *avoir des citoyens capables de communiquer en anglais avec*

²³Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros, 1999.

des normes comparables du point de vue international, de sorte qu'ils sont insérés dans le pays dans le processus de communication universelle dans l'économie mondiale et l'ouverture culturelle ».

Les auteures mentionnées constatent également que le PNB (2004-2009) interpellait directement les autorités éducatives, les enseignants, les responsables administratifs, les parents et les chercheurs sur la problématique du bilinguisme et de l'éducation bilingue à niveau national. Néanmoins, nul document officiel présente des lignes directrices pour ce type d'éducation en Colombie à cette période. (De Mejía, Ordoñez et Fonseca 2006, p.7).

En 2006, un de principaux documents de la PL fait son apparition. Son lancement propose que le pays puisse rentrer dans un processus de réforme de la conception de l'apprentissage dès LE. Il s'agit du guide N°22 du MEN du 2006 ²⁴ qui présente les Standards de compétence en langues étrangères : anglais et les objectifs de l'enseignement d'anglais en Colombie. Il s'agit d'un document réalisé en collaboration entre le MEN et le British Council.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le MEN réalise une collaboration avec le British Council mais ne réalise pas un débat de construction de la PL du pays avec les acteurs académiques universitaires qui mènent de recherches et travaillent directement avec les enseignants de langues. Ils ont une vision ample de la réalité du contexte éducatif, mais n'ont pas été sollicités au débat d'analyse du CECR dans le contexte colombien. Ceci montre que les choix éducatifs continuent à exister dans le modèle top-down. En conséquence, les professeurs universitaires et les enseignants ne développent pas en empowerment dans le pays pour ainsi participer activement dans les projets éducatifs proposés par le MEN.

6.1.1.1. LES ORIENTATIONS DES NIVEAUX DE COMPETENCES : STANDARDS DE LE

²⁴MEN (2006) *Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer.*

Le guide, « Standards de Langues Étrangères », présente des éléments concernant la vision de la politique linguistique pour l'enseignement des langues étrangères, en mettant l'accent sur le fait de développer un bilinguisme anglais-espagnol avec des standards de qualité adaptés du CECR.

Pour atteindre les objectifs d'apprendre l'anglais, considéré comme langue universelle, Le MEN a établi dans sa politique linguistique l'amélioration de la qualité dans l'enseignement d'anglais, avec les niveaux de compétences du CECR, qui ont été adaptés au contexte du pays. Ainsi, il est prévu que les étudiants sortant du système scolaire, puissent atteindre un niveau de compétence en anglais B1 (MEN, 2006).

Ce document sert comme orientation fondamentale pour les enseignants d'anglais, les directeurs et les parents pour qu'ils puissent avoir avec une meilleure clarté sur les compétences communicatives à développer par les enfants dans l'école primaire et secondaire, et pour atteindre le but dans la politique *Visión Colombia 2019*. Mais dans l'orientation de la Politique Linguistique proposée, nous constatons que la vision de plurilinguisme et multiculturalité n'est pas prise en compte pour le contexte du pays. Ceci pourrait mener à penser qu'il s'agit d'un bilinguisme élitiste qui ne s'intéresse pas à la culture du pays et à la diversité de langues existantes. Il existe une rupture entre ce qui est considéré Langues étrangères et Langues du pays. Les deuxièmes apparaissent rarement dans les établissements scolaires.

6.1.2. LE PLAN NATIONAL DE BILINGUISME

La politique linguistique du pays se développe sous une vision de bilinguisme anglais-espagnol. Langue favorisée par le Ministère d'Éducation Nationale, pour que le pays puisse s'adapter au contexte de globalisation de l'économie. Également, dans une recherche de répondre aux exigences dans les relations multilatérales et pour contribuer à

l'internationalisation du pays. Ainsi le MEN (2006, p. 3) affirme le besoin d'avoir une langue commune que puisse permettre à la société internationale d'accéder à ce monde globalisé.

En Colombie, l'importance de l'anglais peut être reflétée dans l'implémentation d'un numéro croissant d'accords multilatéraux, y compris avec des pays dont les langues officielles sont différentes de l'anglais. Au niveau commercial, par exemple, la Colombie a des accords signés, en négociations ou effectués avec une grande quantité de pays ou zones économiques, telles que Les États-Unis, L'Union Européenne, l'EFTA (European Free Trade Association) (La Suisse, L'Islande, La Norvège et Le Liechtenstein), La Turquie, Le Japon, Israël, La Corée et Le Canada, entre autres (Sánchez-Jabba, 2013).

Pour le MEN et le British Council, collaborateur et meneur de la Politique Linguistique, il s'agit d'un projet qui peut avoir des résultats positifs en 2019, c'est-à-dire, dans 3 ans, selon les délais fixés, la Colombie peut compter avec des citoyens bilingues anglais-espagnol à un 100%.

Ainsi, Torres-Martinez (2009) évoque, *le British Council*, qui dans son site officiel affirme en 2009 : « Le projet vise à élaborer une stratégie concertée entre différents secteurs, public et privé de la ville, pour atteindre en dix ans, que les citoyens et citoyennes (de Bogota) maîtrisent l'anglais en tant que deuxième langue, comme l'un des facteurs qui leur permettent d'être mieux préparés et participer de forme plus active dans un monde de plus en plus mondialisé ».

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le bilinguisme choisit par le gouvernement colombien est un bilinguisme social dans la vision du PNB. Mais dans la pratique nous pouvons constater que dans la réalité du pays, qu'il s'agit d'un bilinguisme scolaire, défini par Gadet et Varro (2006), comme un bilinguisme qui fonctionne par l'imposition d'une langue dans les contextes éducatifs.

Également, nous constatons que l'objectif du PNB, avec le choix de l'anglais LE, est loin d'un bilinguisme ou plurilinguisme proche. Ce type de plurilinguisme est défini par Coste

et *al.* (2013), comme un plurilinguisme qui rend visible les compétences d'un individu, inclues les langues minoritaires. Les acteurs académiques colombiens considèrent qu'avec cette notion spécifique du bilinguisme, le PNB, contribue à la stratification et à la sous-évaluation d'autres langues et cultures du pays, en créant ainsi une promotion du bilinguisme élitiste (Mejía, de 2004) et ne prend pas en compte le contexte plurilingue du pays. Comme l'expliquent Coste et *al.* (*Ibid.*), dans le plurilinguisme élitiste il n'y a pas une démocratisation des langues pour l'inclusion et la cohésion sociale.

De la même manière, Usma (2004) considère que le PNB comprend les langues seulement d'un point de vue utilitaire, en laissant de côté les aspects cognitifs et cultures que celles-ci impliquent. Dans ce sens, comme l'explique Beacco (2003), la décision de la Politique Linguistique proposée par le gouvernement colombien est motivée et légitimisée par l'économie du marché. Et c'est l'État qui décide et désigne ce choix, les objectifs et ses orientations (Boyer, 2010).

6.1.3. EDUCATION BILINGUE VS ENSEIGNEMENT D'UNE LE

Si nous analysons les types de bilinguisme proposés par Garcia (2009), nous constatons que la PLC dans le contexte du pays se présente dans ces deux formes. D'un côté, les écoles privées, considérées bilingues, qui se sont appropriés de la définition d'éducation bilingue, en proposant deux langues en contact dans les établissements scolaires. La Langue Étrangère (LE) sert de moyen de communication pour l'apprentissage d'autres disciplines. Tandis que, dans le secteur officiel, il s'agit d'un enseignement d'une LE, du développement

des compétences dans la langue additionnelle. Aussi, la langue est enseignée comme une matière scolaire.

Dans les écoles privées, dites bilingues, les élèves sont en constantes expositions à la Langue Étrangère (LE). Ils ont des cours d'autres disciplines à travers cette langue. Il s'agit d'un enseignement type EMILE ((Enseignement d'une Matière intégrée à une Langue Étrangère). Les responsables éducatifs affirment qu'il s'agit d'un bilinguisme 50% par 50%. C'est-à-dire, qu'il y a un équilibre entre les deux langues du contexte éducatif : la langue maternelle (espagnol) et la LE d'enseignement (anglais-français-allemand).

Dans les cas des écoles publiques, dans la plupart d'entre elles, la langue étrangère continue à être une langue cible, une matière à étudier. Donc, il ne s'agit pas d'un enseignement pour le bilinguisme, car la LE n'est pas utilisée dans des espaces différents à la salle de classe. Il correspond à la définition d'enseignement de LE.

Il existe en Colombie en bilinguisme avec d'autres langues, dites minoritaires, amérindiennes ou créoles, mais comme l'explique De Mejía (2011), ce bilinguisme conduit à une forme « invisible » de bilinguisme car la langue native et sous-évaluée et associée au sous-développement, à la pauvreté et le retard. Ainsi, il est presque inexistant une proposition d'apprentissage de ces langues dans les établissements scolaires. Cette vision va en contre de l'objectif du CECR dans sa vision plurilingue et de la valorisation de langues régionales, qui font parties de la culture et du patrimoine de pays. Ainsi, La Colombie propose un bilinguisme type *language education* dans le secteur officiel. Comme l'explique García (2009), il s'agit d'un modèle traditionnel d'enseignement d'une langue étrangère ou deuxième langue dans lequel la langue est enseignée comme *target language*. Dans le secteur privé, il s'agit du modèle *bilingual education* proposé par la même auteure, dans lequel la langues est utilisée comme moyen d'instruction.

6.1.4. NIVEAUX DES COMPETENCES EN ANGLAIS LE A ATTEINDRE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE COLOMBIEN

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la politique linguistique adopte le CECR avec l'introduction des niveaux des compétences, proposés par le Conseil de l'Europe.

Le Ministère d'éducation Nationale (2006 p.6) déclare qu'il était nécessaire l'adoption d'un langage commun pour établir les niveaux de compétences et les objectifs à atteindre tout au long du cycle scolaire. Ainsi, la PL adopte la terminologie du CECR. Néanmoins, le MEN considère qu'il est nécessaire de maintenir un parallèle avec la terminologie traditionnellement employée dans le contexte éducatif. Ainsi, les enseignants pourront évaluer le niveau de performance des étudiants. Le MEN a proposé l'équivalence suivante :

Niveaux CECR	Niveaux Scolaires	Terminologie pour les niveaux en Colombie	
A1	1 ^{er} -3 ^{ème} du primaire	A1	<i>Principiante</i>
A2	4 ^{ème} -5 ^{ème} du primaire	A2.1	<i>Basico 1</i>
	6 ^{ème} -7 ^{ème} du secondaire	A2.2	<i>Basico 2</i>
B1	8 ^e -9 ^{ème} du secondaire	B1.1	<i>Pre intermedio 1</i>
	10 ^e -11 ^{ème} du lycée	B1.2	<i>Pre intermedio 2</i>
B2	Étudiants universitaires	B2	<i>Intermedio</i>
C1	Futurs enseignants d'anglais LE	C1	<i>Pre avanzado</i>
C2		C2	<i>Avanzado</i>

Figure 12 : Niveaux de compétence en anglais pour l'éducation en Colombie, prélevé du MEN (2006).

De ce fait, chaque niveau scolaire correspond à un niveau de compétence, lequel est organisé par un **standard général**, qui offre une description complète de ce que les enfants et jeunes colombiens doivent savoir et savoir-faire à la fin de l'année scolaire selon leur niveau scolaire. Exemple :

À continuation nous présentons un exemple du niveau A1 avec ses descriptifs que nous avons traduits de la suivante manière :

- Je comprends des histoires courtes racontées dans un langage simple.

- Je développe des stratégies qui m'aident à comprendre certains mots, certaines expressions et des phrases que je lis.
- Je comprends le langage simple sur ma famille, mes amis, mes jeux et des lieux inconnus ; si on me parle doucement et avec une prononciation claire.



Figure 13 : Exemple des compétences du niveau A1 (1° à 3° de l'école primaire).
 Prélevé du Guide N° 22/Standards de compétences en Langues étrangères : anglais (2006)

Et dans chaque standard général, le MEN (2006) propose 5 colonnes des descriptifs appelés standards spécifiques. Ce qui est décrit dans le CECR comme les activités de communication langagière. Le guide N°22, inspirée du CECR, propose que les élèves développent des activités de réception : écouter et lire. Aussi, ils doivent réaliser des activités de production : écrire et réaliser un monologue suivi. Et finalement des activités d'interaction, à travers d'une conversation. Il s'agit de la production orale générale.

Pour avoir une vision plus claire, le graphique suivant montre l'organisation des compétences avec les différents standards.

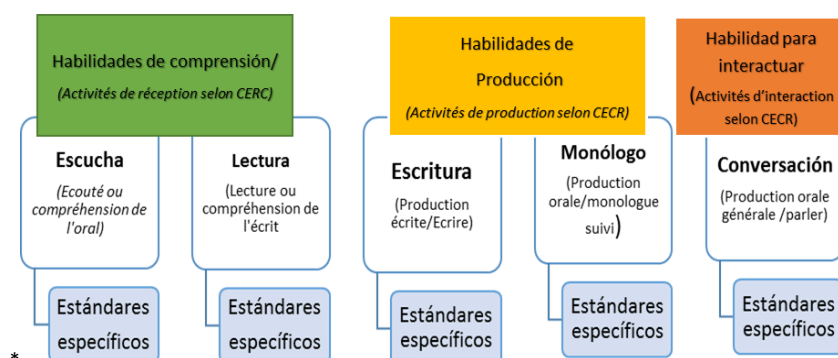


Figure 14 : Structure des standards des compétences selon MEN 2006

Chaque standard spécifique est présenté et expliqué dans le guide N°22, du MEN (2006, p. 16), comme des éléments contribuant à la performance des élèves dans la LE. Il ne s'agit pas d'une liste à suivre de forme verticale, mais transversale, sachant que chaque standard est indépendant, et que les institutions éducatives peuvent les travailler comme ils considèrent nécessaire de le faire. Ces standards peuvent apparaître dans différents niveaux de compétences, mais avec un grade de complexité différent. Ils doivent être travaillés dans les contextes scolaires, de forme graduelle et intégrée.

Nous constatons qu'avec l'adoption du CECR les standards proposés dans la nouvelle Politique Linguistique sont différents de ceux qui étaient présentés dans les lignes directrices pour l'enseignement des Langues étrangères (LE) jusqu'en 2005. Les premiers sont abordés en première personne, selon ce que l'étudiant est capable de faire dans chaque activité. Soit-elle de compréhension, de production ou d'interaction. Tandis que les deuxièmes sont présentés de manière généralisée par le groupe d'étudiants, sans qu'ils soient définis selon ce que l'étudiant est capable de faire individuellement en termes de compétences communicatives. Il s'agissait plus d'une description des activités ou des avancements dans l'apprentissage de la LE.

Le tableau suivant présente une comparaison entre les deux lignes directrices dans la nouvelle et l'ancienne politique linguistique.

Guide pour les compétences en Langues Étrangères : anglais Nouvelle PL	Lignes Directrices pour l'apprentissage des Langues Étrangères Ancienne PL
<p>Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2,3 • Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2,3 • Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1,2 • Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2,3 • Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1 • Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2 • Identifico a las personas que participan en una conversación. 3 • Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1,2 • Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz. 2,3 • Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. 3 • Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutina. 2 	<p>Estándar</p> <p>1. Los estudiantes usan la lengua extranjera en la escuela y fuera de la institución.</p> <p>Indicador de logro. Los estudiantes participan en celebraciones comunitarias.</p> <p>Estándar</p> <p>2. Los estudiantes evidencian el aprendizaje para la vida por el uso de la lengua extranjera para enriquecimiento personal y como medio para disfrutar.</p> <p>Indicador de logro. Los estudiantes disfrutan de participar en juegos por computador</p>

Tableau 16 : comparaison entre les nouveaux standards et les standards précédents

Enfin, le guide pour les standards de compétences en anglais LE, présente aux enseignants une référence aux compétences communicatives. Cette référence est composée par la compétence linguistique, pragmatique, et sociolinguistique ; lesquelles sont déployées dans chaque standard.

Competencias comunicativas			
Referencias	1. Competencias lingüística	2. Competencias pragmática	3. Competencia sociolingüística

Figure 15 : Compétences communicatives proposées par le MEN

6.1.5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Dans cette section nous avons présenté des données concernant la Politique Linguistique (PL) colombienne.

Le Plan National de Bilinguisme (PNB) apparaît comme projet de mise en œuvre d'une nouvelle PL dans le pays. Le Ministère d'éducation Nationale (MEN), avec le conseil du *British Council* propose le CECR comme document de base pour la création des standards des compétences et la langue favorisée est l'anglais, enseignée dans les établissements scolaires en priorité.

D'abord, nous pouvons dire que le gouvernement a adopté un bilinguisme élitiste au lieu de privilégier le plurilinguisme proche dans le pays. Ainsi, le bilinguisme anglais-espagnol est proposé. Ce qui fait de l'anglais soit la langue principale dans les processus éducatifs du pays. En tant que langue utilitaire pour les marchés internationaux. Et sous-évalue d'autres langues. Il n'y a pas de démocratisation des langues pour permettre une cohésion sociale.

Il est nécessaire de faire la différenciation entre éducation bilingue et enseignement d'une LE. Nous constatons une inégalité entre les écoles publiques et les écoles privées, dites bilingues. Dans les premières les élèves ont un enseignement de la LE en tant que matière. Dans les deuxièmes les élèves ont un enseignant type CLIL ou EMILE.

Avec la nouvelle PL les objectifs éducatifs montrent une évolution positive. Dans la politique linguistique ancienne, les objectifs pédagogiques étaient présentés en termes d'activités accomplies. La politique actuelle est centrée sur les compétences communicatives des élèves et ce qu'ils sont capables de faire. Néanmoins, il n'y pas une ouverture vers les langues dites minoritaires dans le contexte éducatif. Ceci montre une rupture avec les objectifs du CECR qui propose une valorisation de langues régionales.

6.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Ayant recueilli les informations concernant le CECR, dans cette section nous allons traiter les résultats concernant la politique linguistique de la Colombie du point de vue des acteurs participants au Développement Professionnel des Enseignants (DPE) :

6.2.1. LA MARCHANDISATION DE L'ANGLAIS LE

Dans l'entretien N° 2 et N° 12 les participants *P2-F* et *P12-RDP* signalent la vision du gouvernement sur la politique linguistique du pays. Ils se montrent en désaccord avec un bilinguisme fondé sur un besoin économique. Cela rejoint le point de vue d'Anquelin (2013) et Rosales-Argonza (2013), sur la « marchandisation de l'anglais » en tant que langue de relation. Ils considèrent que le fait de mettre en avant l'industrie et le monde des entreprises comme argument pour l'apprentissage de l'anglais LE dans le pays, limite l'apprentissage d'une langue étrangère à une relation commerciale.

Pour eux, cette vision de la LE ne prend pas en compte l'opportunité qui a la jeunesse colombienne de découvrir et connaître une culture, s'identifier avec une culture, de se

rapprocher à la connaissance scientifique à travers l'apprentissage de l'anglais LE. Au même temps, comme nous l'avons déjà constaté, cette vision va en contre de la vision du plurilinguisme du CECR que donne la même valeur à toutes les langues.

Notamment, j'étais très impressionné d'entendre en congressiste parler de cette loi (de bilinguisme) et disait ...en partant de ce concept de l'industrie et des entreprises, que le niveau d'anglais était très mauvais, mais surtout à ce niveau de production. C'est-à-dire que j'enseigne l'anglais pour que le même pair de chaussure qui est vendu en Chine soit vendu à Pereira. Quels aspects si petits pour penser sur les opportunités de formation de nos jeunes ! Que l'anglais sert aussi à se rapprocher de la connaissance scientifique, comprendre d'autres cultures, qu'ils puissent s'identifier à une culture. Alors, ceci ils ne le voient pas (P2-F).

À ce sujet, le participant P-10 RDP admet que même si le gouvernement a une vision de l'enseignement de LE principalement économique et politique, et les professeurs universitaires dans le pays ont une vision plus académique et culturelle, avoir une bonne compétence communicative, d'un bon niveau entre les étudiants et surtout entre les enseignants, ne fait que bénéficier les processus culturels et académiques, professionnels et économiques du pays. Également, elle regrette qu'il s'agisse seulement de l'anglais et espérant qu'il puisse être répandu à d'autres langues tenant en compte qu'il y a plus de conscience à cet égard.

Nous, les acteurs académiques, pensons plus à des choses académiques et culturelles, les gouvernements pensent plus aux sujets économiques et surtout politiques. Mais de toute façon une bonne compétence communicative, d'un bon niveau entre les élèves et surtout entre les professeurs, cela ne fait plus que bénéficier les processus culturels, académiques, professionnels et économiques dans le pays. Donc nous avons cette tendance ou nous tous avons cette intention. Je crois que la conscience sur l'importance de l'apprentissage, pourvu que ne soit pas seulement de l'anglais sinon aussi d'autres langues, pour une population est indéniable et maintenant il y a plus de conscience à ce sujet (P10-RDP).

Dans l'entretien N°3, le participant P3-RDP fait le constat, et déclare que la PL du pays s'inscrit dans une option appelée « *language and globalisation* », pour que la Colombie

en tant que pays soit insérée dans le monde globalisé, à travers de l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais LE. Cela a été constaté également dans l'analyse documentaire que nous avons réalisée.

En effet, il y a une option appelée "language and globalisation" que je penserais en relation initialement avec la politique, car la politique colombienne est fondée sur le sujet de la globalisation pour insérer le pays dans le monde globalisé, ça part de là (P3-RDP).

La politique linguistique de la Colombie est réalisée à travers d'un développement d'un bilinguisme social anglais-espagnol avec un but précis « Colombie bilingue 2019 », néanmoins vu les conditions dans les établissements scolaires et la manque de compétence linguistique chez les enseignants du primaire et du secondaire, les objectifs de la politique linguistique sont loin d'être atteints.

[...] Ils sont avec l'idée de que la Colombie sera un pays bilingue dans l'année 2019 ce qu'ils ont dit, mais nous sommes en retard sur les objectifs (P9-RDP).

Dans l'entretien N° 9, le participant P9-RDP fait référence aux lois générales de l'éducation en Colombie, principalement la loi 115 de 1994 dans laquelle a été stipulé que l'enseignement d'une langue étrangère, néanmoins cette loi n'impose pas l'anglais LE comme seule langue d'enseignement comme a été le cas depuis 1994.

[...] Parce que les élèves de l'école primaire, selon ce qui a été stipulé dans la loi 115, la loi générale de l'éducation de l'année 94 ; il fallait enseigner une langue étrangère, là ce n'était pas dit que ce soit l'anglais, mais toujours on a travaillé l'anglais ou le français. Presque toujours l'anglais (P9-RDP).

P12-RDP rappelle que, même si la politique de bilinguisme n'exclut pas d'autres langues. Les établissements ont l'autonomie de le faire s'ils le souhaitent. Néanmoins, le MEN régule principalement l'anglais, et les institutions n'ont pas les ressources ni l'infrastructure (budget, plante physique, personnel enseignant, matériel) pour pouvoir le faire.

Par rapport à ce que tu demandes sur les autres langues internationales. Il y en a un ou deux écoles qu'ont d'autres langues additionnelles à l'anglais. Et les politiques de bilinguisme faites ne disent...elles n'excluent pas d'autres langues, ce n'est pas qu'on ne peut rien faire ; mais elles régulent principalement l'anglais. Si une école...ce qui se passe c'est qu'ils n'ont pas ni les ressources ni l'infrastructure pour mettre en place le français. Ils seraient dans la liberté de le faire ou pas. Ce qui se passe c'est qu'ils ne peuvent pas, ce n'est pas qu'ils ne veulent pas, mais ils n'ont pas beaucoup des ressources, il n'y a pas de l'argent supplémentaire pour cela (P12-RDP).

De la même façon, P12-RDP exprime qu'il comprend l'instrumentalisation de l'anglais comme seule LE mobiliser dans la politique linguistique de la Colombie, sachant qu'il existe d'autres langues.

Je comprends l'instrumentalisation de l'anglais. Disons que pour le développement économique, pour avoir accès aux meilleurs salaires, oui. Évidemment il y a d'autres raisons pour apprendre l'anglais, dès l'aspect culturel à l'aspect cognitif. Je crois que tout le monde devrait avoir la possibilité d'être bilingue. Je ne crois pas que l'unique langue soit l'anglais, mais je comprends les raisons instrumentales qui favorisent l'anglais dans sa majorité (P12-RDP).

6.2.2. LA DECENTRALISATION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

Les Secrétariats d'Educación Municipal sont les organismes en charge de l'éducation à niveau régional. Elles possèdent l'autonomie de décider les stratégies pour le développement de la politique linguistique. Néanmoins, dans l'entretien N° 7, le participant P7-CB explique que cette autonomie se voit limitée, car le MEN exerce un contrôle sur les projets de chaque SEM. De la sorte, les SEM doivent suivre la politique du point de vue national pour pouvoir bénéficier des financements du MEN destiné à l'éducation de la région. Cette situation limite l'intérêt à développer d'autres langues dans les établissements scolaires, car les objectifs actuels sont pour l'apprentissage et l'enseignement d'une seule

langue : l'anglais. Ce qui mène aux enseignants à suivre, mais dans très peu de cas à faire de propositions à partir de leur pratique professionnelle.

La SEM possède une autonomie. Mais, disons que c'est une autonomie entre guillemets, car plutôt on pourrait parler d'une décentralisation, mais nous dépendons quand même du MEN. Celui fait les politiques et nous contrôle tout, nous ne pouvons pas dire on peut faire ça ou cela. Qu'est-ce que peut faire la ville ? Disons qu'avec les ressources données pour la qualité éducative, puis la SEM investit sur ses projets en fonction de ses besoins. C'est vrai ? Mais il y a des politiques macro que la SEM ne peut pas ignorer, car il y a un suivi du MEN. Alors nous pensons que ce n'est pas une autonomie totale, mais limitée, disons qu'il y a une certaine autonomie lorsqu'il y a un budget pour Cali pour qu'il puisse faire ses projets et continuer quelques politiques. Mais il ne peut pas s'écarter des politiques macro du MEN (P7-CB).

Nous constatons ainsi, que la politique linguistique du pays est gérée tant au niveau national sous le contrôle du MEN de manière centralisée et au niveau local avec les SEM, qui doivent suivre les objectifs fixés par le premier et les atteindre avec des bons résultats pour accéder aux financements de l'éducation, vu que les budgets sont distribués par ceci et non directement aux SEM. Mais, il existe une crainte concernant le budget déployé pour le développement de l'anglais s'il y a une ouverture à d'autres langues.

[...] Les documents ne disent pas exclusivement en anglais, mais à Cali, le secrétaire d'éducation du gouvernement précédent, dans son programme de développement, devait établir la politique de bilinguisme pour la ville. Ce qu'il a pu atteindre quand le temps avait presque fini, il n'avait pas atteint l'indicateur. En novembre et décembre de l'année dernière son mandat finissait et avec un comité où il y avait des représentants, c'était quelque chose comme la table de bilinguisme... Diverses séances ont eu lieu où l'on a parlé du sujet de la politique publique à Cali.

Bien qu'on ait parlé de langue étrangère en général, en le laissant ouvert, il y avait beaucoup d'insistance que nous les fixons principalement en anglais. En attendant qu'après, ne soit pas dit ce qu'il faut apprendre c'est la grecque, et que tous les enseignants d'anglais soient licenciés. Qu'ils recrutent des professeurs de grecque, quand il n'est pas si important que l'anglais. Il n'y a pas une fermeture à d'autres sujets, mais il semble que dans un premier temps, car les élèves doivent finir le deuxième cycle, avec un niveau en A2 ou B1 (P12-RDP).

6.2.3. LA PROBLÉMATIQUE DU NIVEAU EN LANGUES DES ENSEIGNANTS DE PRIMAIRE DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

Un des sujets qui a été cité par plusieurs participants c'est le niveau de langue des élèves à l'arrivé au niveau du secondaire. Comme nous avons mentionné auparavant, la politique linguistique du pays a comme ambition des niveaux de langue pour les élèves selon les différents niveaux scolaires. Et avec la nouvelle Politique Linguistique (PL), même les enfants du primaire doivent développer un niveau de langue, le A1., pour la première partie, et le A2.1 pour la deuxième partie.

Néanmoins, les participants considèrent que cette conception dans l'enseignant primaire pose un grand problème. Concernant la formation initiale des enseignants à l'école primaire, ils n'ont pas aucune formation à l'apprentissage de l'anglais Langue Étrangère (LE) ou la didactique des langues. Normalement, ils sont des enseignants généralistes, mais avec la nouvelle PL ils ont comme fonction l'enseignement d'anglais LE. Mais, dans la réalité, ces enseignants n'ont pas été formés à l'enseignement d'une LE et la grande majorité n'ont pas un niveau de langue, ce qui amène à avoir des niveaux faibles chez les élèves en fin du cycle primaire.

[...] Même si la Loi du 94, et puis par loi, il faut enseigner l'anglais depuis l'école primaire et encore aujourd'hui enseignants du primaire ne se forment pas en tant que professeurs d'anglais. Ils sont des professeurs généralistes, ils sont enseignants par niveau et ne pas par matière. Au contraire des enseignants du collège ou lycée qui sont spécialisés dans une matière et ils l'enseignent dans plusieurs niveaux. Ça fait que la base soit très faible. Les enfants arrivent au collège avec un niveau zéro d'anglais. Et comme je vous dis depuis l'année 94, ça fait longtemps d'ici là. Les standards ont été faits depuis, plus au moins, en 2004, qu'ils ont été proposés, cela fait déjà dix ou onze ans (P9-RDP).

Nous pouvons constater une grande préoccupation, qui est devenue l'un des principaux aspects à améliorer et qui fait partie des processus de changement dans la PL à niveau local : la décision d'apprendre une langue étrangère à l'école primaire, qui a pour but un niveau seuil (A1 niveau 1-3 et A2 : 4 et 5 de l'école primaire). Un des participants considère que le fait de ne pas avoir des institutions éducatives qui forment des enseignants en anglais LE pour l'éducation primaire, montre un manque de compromis de l'État. Ils n'existent pas une formation à l'anglais LE dans les programmes des enseignants du primaire. Cette situation conduit à avoir des enseignants du primaire avec peu ou nulle connaissance linguistique et didactique pour pouvoir enseigner une LE. Ainsi, ils constatent une grande difficulté avec des conséquences graves dans les processus d'apprentissage de la LE chez l'étudiant.

[...] C'est la décision d'enseigner la LE à partir de l'école primaire. Il n'y a aucune institution dans le pays qui forme des étudiants en licence pour l'enseignement de LE aux enfants. Presque cette responsabilité...plutôt le manque d'engagement de l'État, qui fait plus de dégâts. Le fait d'avoir des personnes non préparées, non qualifiées pour l'enseignement des langues à cet âge-là. Donc, pour dire, les dégâts, que j'appellerai ainsi, cognitivement parlant, qu'on fait aux enfants, il est beaucoup plus grave que celui qu'on peut faire, par exemple, au collège ou au lycée. Cela me semble être ma principale préoccupation. En premier, qu'au niveau universitaire n'a pas eu une préoccupation pour former les enseignants d'anglais pour cet âge-là. Même pas les universités publiques. Et deuxièmement, parce que ce sont les enseignants qui doivent assumer, régulièrement, ces cours, sans même avoir le niveau de langue ou l'approche didactique pour le faire. Ils n'ont pas même les concepts clés sur la façon d'apprendre une LE avec les enfants, quelles considérations devraient être prises en compte pour l'enseigner avec eux. Ceci me semble une situation très grave, plus qu'au niveau secondaire et à l'université (P2-F).

Le participant de l'entretien N°10 fait le même constat. Il souligne le fait que la PL en Colombie s'applique tant au secteur public comme au secteur privé, mais que les conditions ne sont pas égalitaires quant au personnel d'enseignement. Tandis que le secteur privé enrôle des enseignants avec une bonne compétence linguistique pour le niveau du primaire, les institutions publiques n'ont pas ce même profil d'enseignant. Cette situation peut amener à un bilinguisme inégalitaire, selon Godet et Varro (2066). Le participant regrette que depuis 1994 qui a été instauré l'enseignement d'une LE en primaire, il n'y a pas eu des

mesures massives et claires pour que les enseignants du primaire puissent avoir une compétence linguistique en anglais LE pour la construction des bases solides et ainsi les élèves du secondaire puissent continuer à atteindre les objectifs que le gouvernement propose.

[...] La mise en œuvre du projet lui-même fait face à d'autres difficultés. L'un est le personnel. Les enseignants en charge de faire le travail, par exemple, ici selon la loi, l'enseignement de la LE se fait à partir de l'école primaire ; mais les enseignants du primaire n'ont aucune formation en LE, qui puisse les permettre de faire un travail approprié. Les institutions privées peuvent recruter des diplômés pour qu'ils travaillent dans l'école primaire. Mais les institutions publiques ont des limitations par rapport à cela. Alors, la compétence de base d'un élève sortant du primaire du secteur officiel est très faible ou parfois presque inexistante ; par rapport à la compétence de base d'un élève du primaire du secteur officiel. Puis, comme les standards de LE sont les mêmes pour les deux secteurs, il y a une nette inégalité, un écart, un déséquilibre prolongé. Car, même, si depuis 1994, il a été décidé de l'enseignement d'une LE au primaire ; aucune mesure massive, claire, avec une continuité a été prise pour que les enseignants du primaire du secteur officiel puissent avoir un niveau d'anglais, et ainsi construire une base solide pour que les étudiants du secondaire puissent atteindre les niveaux proposés par le gouvernement (P-10 RDP).

6.2.4. LA PROBLEMATIQUE DES CHANGEMENTS CONSTANTS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

Un autre aspect signalé par les participants, c'est les modifications constantes dans la PLC, car, plus précisément, sur la conception de la politique linguistique du pays, car chaque gouvernement fait les modifications qu'il considère nécessaires. Cela peut nuire la continuité dans les projets concernant les processus-apprentissage de LE en Colombie. Les acteurs du DP expliquent que dans les dix dernières années l'appellation de la PL a changé au moins 4 fois, selon chaque gouvernement responsable. Ils ont eu Le PNB, ensuite Colombia Very Well, et aujourd'hui à nouveau Le PNB. Le fait de faire des changements constants peut perturber l'adoption de la politique par l'enseignant, et sur sa pratique professionnelle.

[...] le Programme National de Bilinguisme a changé trois fois ou plus dans les dernières années. On avait d'abord le PNB, ensuite Colombia

Very Well qui était la deuxième partie et maintenant nous sommes à noue avec le PNB. C'est ridicule (P12-RDP).

À cela s'ajoutent les politiques éducatives générales, qui changent contentement et qui font partie du développement des élèves à l'école, donnant peu de temps aux enseignants de s'adapter et maîtriser les nouvelles réformes.

Le participant N° 10-RDP fait, également, référence à la base de la politique linguistique, dont le changement vient avec l'introduction du CECR avec ses niveaux de compétences principalement et transcrits dans les standards pour les LE : anglais. Le participant considère que ces standards ne sont pas impossibles d'atteindre. Néanmoins, les conditions dans le contexte colombien d'éducation ne sont pas adaptées pour y arriver. Mais elle pense que dans un futur, non lointain, ils pourraient être atteints tant par les enseignants que pour les étudiants.

Disons que l'atteint des standards par les enseignants, car pensons que nos standards, bien qu'ils soient peu limités quant aux possibilités de consécution, ont été calqués, au moins les descripteurs, du document du CECR. Disons qu'ils ne sont pas inatteignables, je ne le considère pas ainsi. Seulement, les conditions ne sont pas données pour les atteindre. Mais si les conditions s'améliorent, il est possible, même si n'est pas dans le délai que le gouvernement a établi que ces standards, dans un futur pas lointain, soient atteignables par les enseignants et les élèves (P-10 RDP).

6.2.5. LES POINTS POSITIFS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

La recherche réalisée montre que certains participants considèrent qu'il y a un aspect positif sur le Plan National de Bilinguisme (PNB). Ce qui nous mène à conclure qu'il y a une disposition du MEN colombien à s'investir dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le pays. Le PNB a présenté un renouvellement pour l'enseignement des langues en Colombie.

Il y a aussi des aspects positifs. Je pense que l'aspect le plus positif dans ces neuf ans de l'implémentation du PNB, c'est la conscience qui a été générée sur l'importance d'avoir de bons enseignants, de bons processus pour parvenir à des bons résultats et une conscience qui, bien que pas entièrement bilingue, ont une base, une bonne connaissance et une bonne utilisation de l'anglais LE pour toutes les fins tracées (P10-RDP).

Dans l'entretien N°13, le participant estime que les débuts du PNB, comme politique linguistique a été un processus long et difficile, depuis son début en 2006, avec des objectifs à très court terme et difficile à atteindre, comme l'ont constaté d'autres participants dans n. Malgré cela, il y a une adaptation des objectifs et des dates butoirs plus en accord avec la réalité du contexte.

Disons que par rapport à la politique implémentée, le processus a été long. Je pense qu'au début du PNB, le programme a été très difficile, très lourd. Avec des objectifs à court terme et très amples à atteindre. Mais je pense qu'une restructuration a été faite. Plus en accord avec la réalité que nous vivons. Disons qu'ils ont changé les délais du PNB et les objectifs qui étaient proposés dans un délai limité, disons qu'ils l'ont décalé. Le début du PNB était difficile, par rapport à la façon dont il était proposé et les objectifs à atteindre avec ces délais. Mais une certaine restructuration est perçue, et je crois que ceci a été positif (P13-RDP).

6.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE

Nous considérons important le point de vue des enseignants de la Langue Étrangère enseignée. Dans le cas de la Colombie, pour notre travail de recherche nous avons décidé d'interroger les enseignants d'anglais qui sont les responsables directes de la mise en œuvre de la politique linguistique du pays. Ainsi, nous avons allons présenter leur vécu, leur expérience et analyse à partir de divers aspects.

6.3.1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Dans le champ numéro 5 (V) de notre questionnaire « *Politique linguistique : Plan National de Bilinguisme dans votre établissement (Groupe de questions 7190)* », nous avons voulu comprendre comment a été réalisée la mise en place de la politique linguistique dans les établissements scolaires. Le graphique suivant illustre les différents points correspondants à la question N°2 : *comment votre établissement a adopté la politique linguistique colombienne ?* pour répondre à cette question nous avons proposé différents aspects :

Mise en place de la Politique Linguistique au sein d'établissement scolaires
<ul style="list-style-type: none"> • Changement du curriculum (programmes scolaires) • Changement dans la dynamique institutionnel (usage de l'anglais en dehors du cours de LE) • Usage d'anglais LE dans des projets transversaux • Projets de la ville, la région ou la nation pour l'usage d'anglais LE • Augmentation du nombre d'heures • Changements dans la méthodologie d'enseignement • Changement dans l'évaluation du niveau de langue • Enseignement d'autre LE • Cours bilingues (D'autres matières en anglais/CLIL) • Cours plurilingues (D'autres LE ou locales) • Dotation de matériel didactique pour l'enseignement de la LE (livres, lecteur audio, ordinateurs, etc.) • Réduction du nombre d'élèves par cours. • Aucune de précédente

Tableau 17 : Groupe de questions 7190 : Politique linguistique au sein des établissements scolaires

Nous constatons qu'il y a un avancement concernant la PL du pays. Sa mise en place a créé divers changements et réaménagement de l'enseignement de langues dans les établissements scolaires.

6.3.1.1. POINTS DE DIVERGENCE ENTRE L'ECOLE PUBLIQUE ET L'ECOLE PRIVEE

Le graphique suivant explique les réponses des enseignants concernant l'adoption de la PL dans l'éducation colombienne.

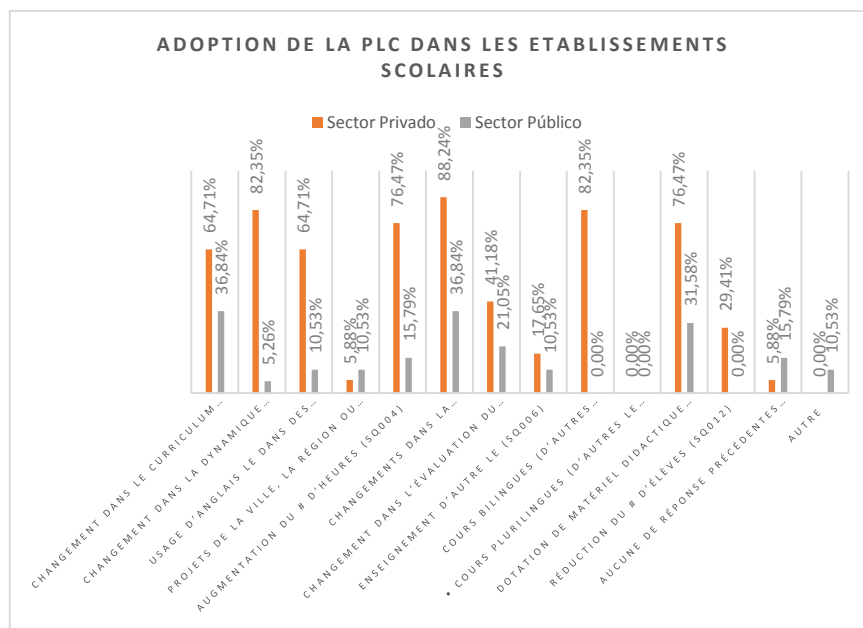


Figure 16 : Changements réalisés dans les établissements scolaires lors de l'adaptation à la Politique Linguistique Colombienne

Les résultats de ces analyses montrent des différences considérables entre le secteur officiel et le secteur privé de l'éducation. Tout d'abord, dans le secteur privé, nous pouvons observer que 64,71% des enseignants affirment avoir réalisé des changements dans les programmes scolaires des établissements scolaires contre 36,84% des enseignants dans le secteur public.

Quant aux dynamiques institutionnelles pour l'usage de la LE en dehors du cours, 82,35% des enseignants du secteur privé affirment que leur établissement le fait contre 5,26% dans le secteur public. 64,71% des enseignants du secteur privé affirment utiliser la LE dans des projets transversaux contre 10,53%.

Une question nous a semblé importante dans la mise en œuvre de la PLC, le nombre d'heures d'enseignement de la langue étrangère (SQ004). En réponse à cette question 76,47% des enseignants assurent avoir augmenté le nombre d'heures d'enseignement de la LE, contre 15,79% dans le secteur officiel. 88,24% des enseignants du secteur privé témoignent avoir changé la méthodologie d'enseignement, contre 36,84% du secteur officiel.

Nous intéressent également à la place de l'évaluation en accord avec le CECR et les Standards créés par le Ministère d'Éducation Nationale, nous avons interrogé les enseignants avec la question (SQ008), 41,18% des enseignants du secteur privé déclarent avoir fait des changements sur le type d'évaluation adaptée au Standard nationaux de compétence en Langue Étrangère et 21,05% du secteur public.

Nous avons expliqué auparavant que la PL est centrée principalement à l'enseignement d'anglais. Cela limite les institutions à faire des choix linguistiques différentes. Ainsi, seulement 17,65% et 10,53% des enseignants affirment qu'il y a l'enseignement d'une langue différente dans leur établissement répondant à la question (SQ006).

D'autre part, compte tenu de l'objectif de bilinguisme, la question (SQ009), qui concerne les cours bilingues, avec l'enseignement d'autres matières en anglais (*Content and Language Integrated Learning*). 82,25% des enseignants du secteur privé disent réaliser ce type de cours, contre 0,0% dans le secteur officiel. La figure illustre également qu'aucun des enseignements n'est réalisé sur la base du plurilinguisme (SQ010), ni dans le secteur officiel, ni dans le secteur public.

En outre, nous avons interrogé nos participants sur les ressources dans les institutions pour contribuer à la mise en œuvre de la PLC, (SQ011) et pour permettre aux enseignants adapter les standards de compétence en LE. 76,47% des enseignants du secteur privé témoignent qu'ils ont bénéficié d'une dotation de matériel pour l'enseignement de la LE. Dans le secteur public, seulement 31,58% affirment avoir eu des nouvelles ressources. À ce sujet, l'un des enseignants exprime que dans son établissement les changements ne sont pas nombreux. Les budgets sont précaires en relation avec le nombre d'élèves et les enseignants ne disposent pas d'un centre de ressources.

Il n'y a pas eu trop de changements. Dans les écoles publiques existe une politique de gratuité, raison pour laquelle il n'est pas permis de demander à l'élève l'achat d'une méthode ou d'une ressource didactique pour l'apprentissage de la LE. Les établissements scolaires reçoivent une dotation et un budget précaire par rapport au nombre d'élèves. D'un autre côté, pour les enseignants il n'y a pas un centre de ressources (ID-06).

Enfin, nous nous sommes intéressés au nombre d'élèves dans le cadre du cours de LE, avec la question (SQ012). Nous avons voulu savoir si la PL actuelle s'intéresse aux conditions d'enseignement de la LE, à travers d'un des aspects que nous considérons comme nécessaires pour l'amélioration d'un cours de langue : *la réduction de nombre d'élèves dans un cours de LE*. Il faut rappeler que la plupart des élèves fréquentent les établissements d'enseignement public.

Comme nous l'avons mentionné auparavant (*cf.* figure 10), dans le secteur officiel 84,21% des enseignants effectuent leur cours dans une classe qui comporte entre 31 et 40 élèves. Après l'analyse de cette question, les enseignants du secteur public expriment ne pas avoir aucune réduction du nombre d'élèves pour le cours de LE, mais le nombre dans le secteur privé n'est pas trop élevé non plus. Seulement 29,41% des enseignants du secteur privé affirment un tel changement dans leur établissement.

Les enseignants citent aussi des changements concernant leur développement professionnel dans la question N°22 (*cf.* annexe 20), laquelle a été réalisée de façon ouverte pour qu'ils puissent exprimer leur point de vue.

D'abord, le participant ID-10, remarque le fait d'avoir *une amélioration du schéma mental de la PL à niveau local*, dans son cas *Cartagena Bilingue*. Ainsi, les enseignants peuvent visualiser clairement les atteintes du Ministère d'Éducation Nationale.

D'ailleurs, ils évoquent des capacitations offertes aux enseignants, par le Secrétariat d'éducation Municipale (SEM), aux usages numériques (ID-3), la formation du niveau d'anglais des enseignants, dont le but d'améliorer les performances dans le cours de langue étrangère (ID-3). Et la formation en anglais LE pour enseignants.

Néanmoins, le ID-6, affirme « *les cours de perfectionnement en didactique sont pratiquement nulles* ».

Également, l'enseignant ID-3 déclare que l'imposition du CECR dans les programmes scolaires des écoles publiques méconnaît les réalités et les contextes des communautés, en

ajoutant la problématique des faibles ressources pour l'enseignement de la LE. Ils citent le faible niveau de motivation de la plupart d'élèves face à l'apprentissage d'anglais.

En outre, le faible niveau de langue des enseignants et le manque d'intérêt pour l'améliorer. Pour lui, ces conditions ne permettent pas l'atteinte des niveaux établis dans les standards de qualité pour la compétence en anglais LE.

Le participant ID-15 mentionne la création d'équipes de travail au niveau municipal. Avec des actions de codéveloppement professionnel, telles que l'unification d'un seul programme de LE. Également le participant ID-30 explique que par son initiative le programme de son établissement a été adaptés au CECR et aux objectifs de la PL selon les standards de compétence en LE. Ceci montre la capacité de proposition des enseignants, et l'envie de s'adapter à la PL, bien que, dans certains cas, ils ont l'impression que tous les enseignants n'ont pas le même intérêt qu'eux. Ainsi, ils expriment.

Les enseignants du primaire refusent de s'approprier de la matière d'anglais LE (ID-30).

L'Anglais se trouve dans le programme scolaire, mais personne l'enseigne (ID-102).

Nous constatons que le participant ID-3, enseignant du secteur public, déclare

L'établissement soutien les programmes et projets proposés par le Ministère d'Éducation Nationale et la SEM. Mais il n'y a pas un suivi, ni la proposition d'une socialisation. Il y a une autonomie des enseignants à adopter ou non les changements ; et de participer ou pas à des événements (cours, rencontres, etc.) liés à notre travail pédagogique (ID-3).

En résumé, les enseignants du secteur public soulignent les suivants aspects concernant la mise en œuvre de la politique linguistique du pays dans le contexte scolaire :

1.	Des capacitacions en TIC (enseignants et élèves)
2.	Amélioration de schéma mental de la PL à niveau local (e.g. Cartagena Bilingue)
3.	Formation anglais LE aux enseignants
4.	Équipes de travail au niveau municipal : unification d'un seul programme
5.	Capacité de proposition des enseignants
6.	Usage de l'approche communicative au lieu du cours magistral de grammaire

Figure 17 : les aspects positifs sur la mise en œuvre de la politique linguistique colombienne dans le contexte scolaire, point de vue des enseignants d'anglais

Quant aux réponses des enseignants du secteur privé concernant la question 22 (c.f. annexe 19). De 22 commentaires, 19, sont des commentaires positifs. Ils font référence aux changements concernant le processus d'adaptation de la PL dans les établissements scolaires.

D'abord, on constate que les enseignants décrivent des changements à propos du programme scolaire, pour lequel ils mentionnent des capacitations, des assemblées, des réunions périodiques ou d'une évaluation sur les besoins des élèves, en réalisant un suivi dans le processus de changement de l'institution (ID-44, ID-70, ID-79, ID-80, ID-94).

Des réunions régulières qui permettent le suivi de points forts et des points faibles. Ainsi que les questions à améliorer par rapport à l'enseignement des langues. Ceci en tenant en compte les besoins et suggestions des élèves (ID-44).

Les changements ont été faits à travers des assemblées, des réunions et des formations qui ont contribué au processus. Pour ainsi avoir une vision du progrès dans la mise en œuvre de la même (ID-79).

Puis, ils mentionnent des restructurations à niveau des programmes scolaires et de la vision de la LE dans leur établissement, à travers des projets d'enseignement d'autres matières en anglais (CLIL) ou EMILE en français.

Le collège a passé par un processus dans lequel il est devenu un établissement bilingue. La plupart de matières, même éducation physique et sportive sont réalisées en langue étrangère. Les élèves parlent en anglais tout le temps en dehors de la salle de classe. (ID-70)

Aux changements qui ont été réalisés c'est l'implémentation du bilinguisme dans des matières différentes et à partir d'un jeune âge, de tel forme que l'élève puisse avoir un contact avec la LE dans des matières différentes à l'anglais (ID-92).

La création des niveaux scolaires bilingues au sein de l'école privée, chaque année scolaire avance dans un niveau bilingue (ID-90).

Ou, une exposition précoce à la LE dès les niveaux préscolaires (école maternelle), avec une forte exposition dans les premières années d'école laquelle diminue dans l'avancement aux niveaux scolaires supérieurs

Les changements ont été réalisés à partir du niveau de l'école maternelle, avec une augmentation de la LE, et ensuite avec une diminution du nombre d'heures, au fur et à mesure qu'on avance dans les niveaux scolaires (ID-95).

6.3.2. LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LA CONSTRUCTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

En ce qui concerne le point de vue des enseignants en exercice en relation avec la politique linguistique du pays. Nous proposons la question N°23, *en tant qu'enseignant de LE, avez-vous été convoqué pour participer dans la construction de la politique linguistique du pays ?*

Le graphique suivant montre que la plupart des enseignants n'ont pas participé dans les projets de construction de la politique linguistique. Cela montre le manque d'appel à participation de la construction des PL, les enseignants ne sont pas impliqués dans les décisions qui vont influencer leur pratique professionnelle.

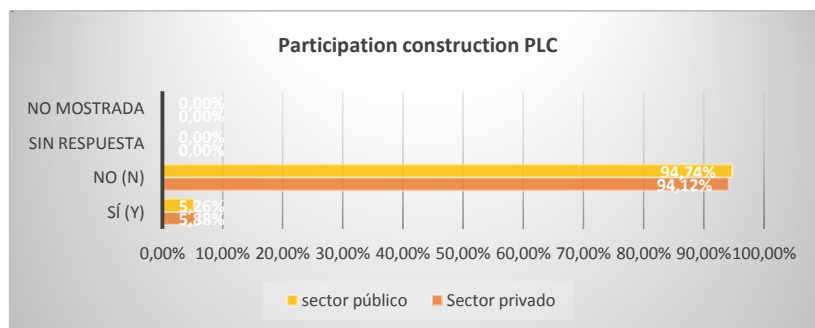


Figure 18 : Participation des enseignants dans la construction de la politique linguistique en Colombie.

Également, le fait de ne pas impliquer les enseignants dans la prise de décision en relation avec leur métier amène l'enseignant à penser que les décisions politiques n'analysent ni ne prennent pas en compte leur point de vue. Également, qu'ils ne pensent pas aux réalités éducatives dans lesquelles ils réalisent leur enseignement. De la même sorte, ils considèrent que les changements proposés ne permettent pas une mise en place de la PL à long terme. Quand ils arrivent à se former et à mettre en place les demandes du MEN, il y a déjà des nouvelles demandes à incorporer et à adapter dans les cours de LE. À ce sujet, P11-F, qui a la double fonction d'enseignante et formatrice, explique que les enseignants dans les cours de formations expriment leur frustration en affirmant que le Ministère d'Éducation Nationale impose des changements et donne de nouvelles instructions, mais que les enseignants n'arrivent pas à suivre.

On n'a pas fini avec l'adaptation aux standards, et on a déjà les DBA et un curriculum suggéré par le MEN. Ce curriculum dit que pour tel niveau on doit enseigner tel ou tel sujet. On peut les adapter peu à peu dans le continue de l'enseignement. Mais après qu'est-ce qu'on va avoir ? Alors, nous n'allons jamais pouvoir finir, ou se dire, je peux mettre en place ceci, et si le résultat n'est pas positif, ok. De cette manière, nous n'allons pas pouvoir montrer un progrès ni des résultats. (P11-F).

6.3.3. LE CONTEXTE SOCIAL D'ENSEIGNEMENT

Pour cette raison, nous nous sommes intéressés au contexte d'enseignement. Dans le but de mieux comprendre le contexte social des enseignants et qui a un rôle important dans le développement et la mise en œuvre d'une politique linguistique.

Nous avons sollicité les enseignants sur cette question et 61,1%, considèrent que les problématiques sociales du pays ont une influence dans le cours de langue, contre 38,9% qui observent qu'il n'y a pas d'incidence. Les enseignants citent les suivants aspects :

PROBLÉMATIQUES SOCIALES QUE INFLUENCENT LE COURS DE LANGUE			
	NO	14	<p><i>En la I.E. actual no se presenta. Tienen un marcado sentido de disciplina y los lineamientos son en pro de la educación.</i></p> <p><i>no, afecta para nada mis clases a los nenes les encanta el idioma, lo malo es que a los profesores no les gusta y no lo enseñan</i></p> <p><i>Los problemas socioculturales no dependen de la asignatura. Ellos permeabilidad toda la vida escolar</i></p>
	SI	22	<p><i>Si la sobrepoblación del aula, las creencias de los estudiantes y la mentalidad que tienen la mayoría de los adolescentes hoy en día frente al idioma inglés</i></p> <p><i>Si claro, las experiencias evidenciadas por los estudiantes afectan de manera directa el ambiente académico. De eso no hay duda, la motivación integral es manifestada por el ser humano todo el tiempo durante su recorrido por la vida</i></p> <p><i>Todo el tiempo. Afecta para el buen desarrollo de la clase y los ritmos de aprendizaje.</i></p> <p><i>Efectivamente, como, por ejemplo, tener padres y madres que no saben leer ni escribir.</i></p> <p><i>Las problemáticas sociales distraen a los estudiantes y motivarlos se vuelve una tarea más difícil que enseñarles Inglés. (Consumo de SPA, maltrato intrafamiliar, Cutting, menores de edad en trabajo)</i></p> <p><i>Sí, aunque cada maestro lo maneja según su experiencia. Como yo ya tengo muchos años de experiencia, eso no incide mucho. Sin embargo, fuera del aula y de colegio la situación de violencia y consumo de SPA es caótica y afecta todo y a todos en el colegio</i></p> <p><i>Mis clases están divididas por niveles pero realmente están muy desproporcionados porque hay estudiantes que se sienten excluidos por no saber cómo lo demás y se sienten incómodos o por saber mucho y sentir que no aprenden algo nuevo, como profesora debo hacer actividades que se ajusten a dichos niveles y en ocasiones es complicado, por otro lado hay personas adultas estudiando en la misma aula con niños y adolescentes lo cual resulta muy interesante pero creo que los docentes deberíamos capacitarnos mejor para enfrentar este tipo de espacios donde se presentan múltiples problemas debido a la diferencia de edades entre ellos.</i></p> <p><i>Sí. El entorno familiar y social de cada estudiante influye significativamente en su disposición para el aprendizaje.</i></p> <p><i>Sí, en algunas ocasiones y las intervenciones que se han realizado en momentos debe ser en español dependiendo la situación.</i></p> <p><i>Si y los enfrentó ya que mi área es artística y por lo tanto se influencia mucho a convivir sanamente en sociedad.</i></p> <p><i>Normalmente se requiere del uso de la lengua materna para organizar la clase al inicio</i></p>

Tableau 18 : Aspects sociaux qui influencent le cours d'anglais LE

Dans le tableau ci-dessus, nous citons les affirmations des enseignants. Pour eux, il y a des problématiques sociales qui ont une influence sur le contexte éducatif. Entre elles, ils évoquent les problématiques du niveau social en dehors du cours : consommation de drogue, violence domestique, les enfants qui doivent travailler, le cutting, etc.

Également, ils mentionnent le manque d'alphabétisation chez les parents.

Puis, les problématiques sur la vision du cours de LE : l'idée qui a l'étudiant sur l'apprentissage d'une langue étrangère, que nous interprétons comme un manque de connaissance et de conscience sur les bénéfices d'apprendre une LE.

Enfin, les enseignants considèrent que le nombre d'élèves est un aspect qu'empêche le bon déroulement du cours de LE., ainsi, comme l'utilisation constante de la langue maternelle.

6.4. IMPACT ET REALITE SCOLAIRE

Pour finir nos résultats, et répondre également à nos questions de recherche, nous avons posé des questions aux enseignants et aux acteurs en relation avec la Politique Linguistique et les réalités scolaires.

6.4.1. PLAN NATIONAL DE BILINGUISME : POLITIQUE LOCALE

Nous tenons à citer que dans le cadre de la politique à niveau local, chaque région (département) mène une politique pour mettre en place le PNB proposé par le MEN. Dans le cadre de la ville de Cali (département Valle del Cauca), le gouverneur de la région a lancé le projet Valle bilingue en 2012 (*cf.* annexe 1). Il s'agit d'une collaboration avec la communauté éducative et sociale. Ce projet implique la participation des différents organismes éducatifs, mais également la chambre de commerce, les centres binationaux et des représentants politiques.

Cette initiative a été reconduite avec le comité Cali bilingue et la table de bilinguisme en 2014 et le projet GO Cali. Projet dans lequel les acteurs du développement professionnel ont une place importante dans la prise de décisions. Leur participation est considérée essentielle. Ce qui montre un intérêt pour prendre en compte la vision de la communauté académique.

Néanmoins, cette stratégie peut générer des tensions. Nous rappelons que le Développement Professionnel était principalement sous la responsabilité des universités. Mais après les centres binationaux ont été commandités pour le développement des programmes de formation pour les enseignants. Il s'agit des appels d'offres de formation menés par le SEM selon les besoins.

Entre les principales difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la politique linguistique, les participants considèrent qu'au niveau national, l'introduction des niveaux de compétences du CECR a généré seulement une dénomination différente des niveaux de compétences à développer par les élèves. Mais, les changements dans les milieux scolaires sont loin d'être surmontés. Également, ils considèrent que le PNB n'est pas adapté au contexte colombien. Le pays n'a pas une forte mobilité dans des pays anglophones.

D'autre part, l'adoption du PNB au milieu scolaire, bien qu'elle ait eu une incidence dans le curriculum institutionnel, certains enseignants considèrent qu'il manque plus d'implication de la direction de son établissement. Il explique qu'il n'y a pas une préoccupation sur la mise en œuvre de la PL et que ce sont les enseignants qui essaient de faire de leur mieux, sans un accompagnement institutionnel.

L'institution encourage les programmes et projets proposés par le MEN, mais aucun suivi est fait. Aucune proposition de socialisation. Les enseignants possèdent une autonomie pour adopter ou pas les changements. Également, pour participer ou pas à des cours ou des rencontres, en relation avec la pratique enseignante (ID-9).

Je considère que l'établissement sous la responsabilité de l'administration n'a pas montré une préoccupation pour cette politique. Nous, les enseignants, essayons de faire de notre mieux dans nos cours, mais sans aucune médiation ou aide institutionnelle (ID-79).

La Politique Linguistique dans les contextes scolaires a permis d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement dans certaines institutions du secteur public. Ceci peut être perçu comme un aspect positif, mais parfois négatif, car les enseignants d'anglais n'ayant pas les compétences nécessaires ne se savent pas quoi faire dans ces heures. Alors, ils vont combler le temps avec d'autres types d'activité selon explique P1-F.

Le niveau des enseignants d'anglais n'est pas le meilleur et on ne perçoit pas un intérêt pour l'améliorer (ID-6).

6.4.2. POLITIQUE LINGUISTIQUE LOCALE ET PARTICIPATIVE

Dans la mise en œuvre de cette Politique Linguistique (PL) à niveau local, le participant P9-RDP nous explique les différentes actions menées par les différents acteurs de la communauté éducative. Il s'agit d'une alliance dans laquelle participent les universités, les centres binationaux et les écoles publiques et privées. Ces actions sont adressées aux enseignants, mais également aux élèves des écoles publiques en fin d'études du second cycle de l'éducation. Ces actions sont divisées en 5 axes. Nous les présentons dans le graphique suivant :



Figure 19 : Organisation des actions du projet Cali Bilingue

Life time English : Il s'agit d'un renforcement du niveau d'anglais des élèves en dernière année du lycée (10 et 11). Ils ont commencé avec la participation de 400 élèves. Dans la deuxième cohorte, ils ont ouvert le projet à des élèves des niveaux scolaires 9 et 10, car les autres sont à la fin des études et partent. Ces élèves participent à une formation des 15 niveaux de langue (centrée sur la compréhension écrite et orale ; et l'expression orale et

écrite) proposés par un centre binational. Également, les enseignements sont réalisés dans les établissements scolaires, selon le participant P5-RDP. Elle explique également que la formation est donnée à des petits groupes. Les parents et les directeurs d'écoles sont impliqués dans la démarche et engagés dans le processus d'apprentissage de l'étudiant.

L'axe **English together** : C'est une initiative proposée aux élèves des écoles publiques qui consiste à faire une journée d'immersion dans les écoles privées bilingues. Cette action a commencé avec 14 établissements publics. Et les élèves vont un samedi par mois. Normalement, un groupe d'entre 40 et 80 élèves des niveaux scolaires 6^e à 9^e. La journée d'immersion est organisée par les élèves des écoles privées, avec un niveau avancé en anglais LE du niveau 11^e. Les élèves responsables de l'immersion réalisent au préalable une formation avec ces enseignants. Il ne s'agit pas d'une improvisation, tout est bien planifié. Cette activité leur sert pour faire leurs heures de travail social, obligatoires pour tous les jeunes dans le pays. Ils doivent réaliser un total de 80 heures. 30 de capacitation et 50 avec les élèves des écoles publiques. Ces rencontres ludiques ont bénéficié un total de 1280 élèves en 2015.

L'axe, **Masterful English** : c'est une activité destinée aux enseignants du primaire. L'organisme en charge est une université privée. Elle est responsable de la formation des enseignants en compétences pédagogiques et curriculaires. En 2014, 230 enseignants ont bénéficié de cette initiative.

L'axe de communication, avec les **Conversation Clubs**, ce sont des espaces complémentaires pour la pratique de l'anglais en dehors de la salle de classe. Cette initiative est guidée par des enseignants volontaires de 8 instituts d'anglais et les universités de la ville de Cali. Les bénéficiaires en 2014 ont été 560 élèves et 320 enseignants.

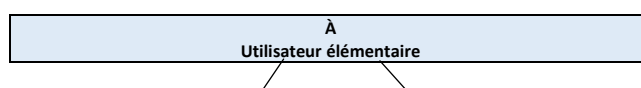
Et le dernier et nouvel axe, **School Power**, a pour objectif de travailler avec les établissements scolaires. Non de forme directe avec les élèves et les enseignants. Ces actions sont déjà menées dans les axes mentionnés ci-dessus. Mais l'idée principale est de travailler avec l'établissement en leur proposant une consultation, un point de vue d'expert.

Une forme de travail d'expertise avec les proviseurs, l'infrastructure et la dotation des institutions. Ceci en convention avec le SEM. Cette action est menée par l'université publique. En 2015 ils ont travaillé avec 30 établissements. La consultation se fait avec des rencontres avec communauté éducative : les proviseurs, le personnel académique, les coordinateurs académiques, les enseignants d'anglais, les professeurs d'autres disciplines, les représentants d'élèves, et les représentants des parents. L'idée est de pouvoir sensibiliser et informer la communauté éducative en général, sur l'importance de l'anglais et les démarches à suivre pour s'améliorer dans ce domaine. Pour ainsi arriver à cette amélioration attendue.

6.4.3. LA REALITE DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

À partir du projet *COFE* ou de *Colombian Framework for English* en 90', l'intérêt pour la formation des enseignants était centré notamment sur les enseignants d'anglais au niveau secondaire. Son objectif, offrir un développement professionnel à des enseignants à niveau local, fournir des ressources, proposer un cadre pour la réforme des programmes préparés par les enseignants, et introduire l'université locale et les parties prenantes, a une orientation sur les notions des États-Unis et U.K., concernant la pratique réflexive, la pratique de la recherche et l'autonomie dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue (Usma, 2015 p.65).

Dans le PNB, 2004-2019, les enseignants du primaire sont confrontés à une demande sans précédent dans le pays : Développer chez les élèves du primaire (1^{er}- 5^e) un niveau de compétence entre A1 et A2 du CECR, c'est-à-dire, les élèves du primaire doivent finaliser leur cursus en étant des utilisateurs élémentaires de la langue :



A1 (1 ^{er} -3 ^{ème}) Débutant (Découverte)	A2 (4 ^e et 5 ^e) Niveau basique 1 (De survie)
---	---

Figure 20 : Niveaux de compétences en école primaire

Compte tenu de cette nouvelle exigence, nous avons constaté dans notre première exploration en 2013, qu'il y avait un grand changement dans les programmes de développement professionnel des enseignants d'anglais. Dans les formations qui étaient destinées aux enseignants d'anglais du secondaire participaient les enseignants du primaire. Certains acteurs du Développement Professionnel (DP) considèrent que c'est une problématique. Les enseignants du primaire n'ont pas un niveau de langue et ne sont pas compétents pour l'enseigner.

Alors, il s'agit d'un nœud très épais. Premièrement, les enseignants du primaire n'ont pas de compétences en anglais. Et, deuxièmement, ils ne savent pas comment l'enseigner. Peu a été fait depuis le MEN ou les universités pour proposer des programmes qui forment des enseignants du primaire en anglais(P9-RDP).

Un des acteurs dans la formation des enseignants explique que l'urgence c'est de former les enseignants du primaire, car ils sont dépourvus des compétences linguistiques et professionnelles pour l'enseignement de l'anglais.

Car l'enseignant du primaire enseigne la langue sans aucune connaissance. Seulement avec leur formation de bachelier. Alors, il donne une prononciation erronée aux enfants. Ou, ne fait pas du tout le cours d'anglais. Ensuite, quand l'élève arrive au niveau scolaire secondaire, avec un niveau horaire de deux ou trois heures par semaine. On se rend compte que l'enfant arrive sans les bases de la langue, normalement enseignées en primaire (P7-CB).

D'autres acteurs sont du même avis. Ils confirment cette information en disant :

Par loi, il faut enseigner l'anglais à partir de l'école primaire. Mais les enseignants du primaire, même aujourd'hui ne sont pas formés en tant que professeurs d'anglais. Ils sont des enseignants généralistes. De niveau pas d'une discipline. Au contraire du niveau secondaire, où les enseignants sont des spécialistes d'une discipline. Cette situation fait que les bases soient faibles. Les enfants arrivent avec un niveau zéro

d'anglais. Et on parle de la loi de 1994. Après du PNB, avec ses standards. Ça fait plus au moins 10 ans, et cette situation continue. (P9-RDP)

Le gouvernement a dit qu'il fallait enseigner l'anglais en école primaire. Faites comme vous pouvez. (P2-F).

Dans cette situation, les enseignants d'anglais du primaire décident de faire le minimum demandé par la loi. En autres mots, ils sont obligés de faire un cours de langue avec un minimum de connaissance de la langue étrangère, ce qui ne favorise pas la communication et les échanges en LE.

Le minimum est une heure, alors, dans cette petite heure je vais leur apprendre les numéros, les animaux, les couleurs, les membres de la famille. Avec ça je remplis ma partie du contrat. Mais ils ne sont pas vraiment conscients des besoins des enfants. (P1-F).

Cette situation est perçue comme un manque de compromis de l'État, car le fait d'enseigner la langue sans avoir les compétences professionnelles nécessaires peut causer plus de dégâts chez les élèves. Les enseignants n'ont pas un niveau de langue, ni les connaissances didactiques nécessaires pour l'enseignement de l'anglais LE. L'acteur participant à notre étude estime que à l'âge des enfants, les problèmes cognitifs qui peuvent être causés sont d'une ample envergure :

La décision d'enseigner la LE à partir de l'école primaire est préoccupante. Dans le pays il n'y pas d'institution universitaire qui forme des enseignants d'anglais pour l'enseignement primaire. [...] il y a un manque de responsabilité et de compromis de l'État pour comprendre qu'on fait plus de dégâts, si des personnes pas qualifiées réalisent ces enseignements à ces âges-là. Cognitivement parlant, il est plus sérieux et plus grave qu'au niveau du secondaire ou universitaire (P2-F).

Les acteurs considèrent qu'il est nécessaire d'analyser cette problématique et de faire une modification à partir de la formation initiale.

Il faut créer des espaces, des programmes et des formations visant cette problématique, car ce n'est pas la même chose de travailler avec des enfants qu'avec des adolescents. (P2-F).

Les enseignants sont conscients de cette situation, et ils manifestent une grande préoccupation. Pour eux, le changement dans le curriculum scolaire représente une difficulté supplémentaire dans leur métier enseignant, vu que la plupart d'entre eux n'a pas le niveau de langue souhaité pour la réalisation d'un enseignement avec les objectifs communicatifs et sociaux du CECR.

Dans le réseau des enseignants d'anglais, nous avons fait déjà cette réflexion, et on y travaille fortement. En fait, en ce qui concerne les enseignants du primaire, qui est d'une grande préoccupation pour nous, parce que quand les enfants arrivent au niveau secondaire, ils arrivent avec tout faux. Ils arrivent très mal préparés. Les bases sont très mauvaises, notamment car l'enseignant du primaire n'est pas un spécialiste de la langue et ils désignent à n'importe quel professeur pour faire le cours. Et parfois, l'enseignant est aussi aventureux, et décide d'enseigner la prononciation ou la grammaire quand il ne possède pas cette connaissance. Et quand l'enfant arrive, le problème est double ou triple, et ce qui paie les conséquences, ce sont les enseignants du secondaire, qui doivent reconstruire tout ce que les enseignants ont fait, en croyant qui était correct. (P6-RCC).

En conclusion, la mise en œuvre de la politique dans les contextes réels de l'enseignement est confrontée à la problématique suivante : les enseignants du primaire n'ont pas un niveau adéquat pour l'enseignement de l'anglais LE, ce qui génère des difficultés dans l'organisation des niveaux proposés selon les standards de compétence en LE. C'est-à-dire, les enfants du primaire n'arrivent pas au niveau secondaire avec le niveau A2 ciblé par la PL colombienne. Certaines actions ont été prises par le SEM et par les enseignants eux-mêmes. Mais des solutions de fond sont nécessaires, selon expliquent les acteurs du DP.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

- La Politique Linguistique (PL) colombienne répond aux demandes de la globalisation, avec des objectifs principalement économiques pour le développement de l'industrie du pays et les échanges économiques internationaux comme argument principal. Cela provoque une marchandisation de l'anglais en tant que LE.
- La PLC est focalisée principalement sur l'apprentissage d'anglais LE pour répondre à ses arguments d'une économie globale. Ainsi, dans l'éducation publique il y a un enseignement limité d'autres langues ou presque inexistant. Cela est un obstacle à la démocratisation des langues.
- Les acteurs académiques considèrent que les modifications dans la PL bénéficient les processus culturels et académiques même si les objectifs sont visualisés de façon économique et politique. Il y un investissement du MEN.
- Les objectifs d'avoir une Colombie bilingue en 2019 sont loin d'être atteints dû aux conditions d'enseignement dans le secteur public. Les enseignants d'anglais LE ne disposent pas d'infrastructures et de matériels nécessaires pour les cours de langues. Également, ils sont des classes chargées, ce qui limite la participation des élèves.
- Bien que les Secrétariats d'éducation Municipale soient des organismes décentralisés avec une autonomie sur la politique linguistique locale, les actions doivent suivre la PL nationale pour avoir accès aux subventions du MEN, qui exerce un contrôle sur ces organismes gouvernementaux. Cette situation limite le développement d'autres langues car les responsables du SEM doivent rendre de comptes et montrer les avancements sur la mise en œuvre de la PL.
- Le fait d'enseigner l'anglais à partir de l'école primaire crée une problématique de fond. Les enseignants du primaire ne sont pas formés à l'enseignement des langues. Donc, ils n'ont pas ni le niveau ni la didactique pour le faire. Il n'y a pas une formation initiale dans le pays qui forme en langues les enseignants du primaire.
- Le secteur public et privé présentent des inégalités, compte tenu du profil des enseignants et les compétences linguistiques de ceux-ci ne sont pas les mêmes. D'autre part, la mise en œuvre de la PL a eu plus d'impact dans le secteur privé que dans le secteur officiel de l'éducation.
- Les acteurs participants à notre étude perçoivent un avancement dans la PL : la conscience à niveau du MEN d'avoir des enseignants compétents. Néanmoins il est nécessaire de faire des modifications au niveau de la formation initiale des enseignants du primaire, vu qu'ils ne sont pas formés à l'enseignement d'une LE.
- Les reformes éducatives constantes au sein du MEN rendent difficiles les évolutions dans l'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage d'anglais LE. Les enseignants sont contraints de changer en permanence les objectifs éducatifs quand ils commencent à s'adapter et à les appliquer.

CHAPITRE 7 : LE CURRICULUM INSTITUTIONNEL DE LANGUE ESTRANGERE : ANGLAIS

7.1. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

En Colombie, les établissements scolaires ont une autonomie dans la création des programmes scolaires. Il n'existe pas un programme national pour l'enseignement des langues étrangères. Ce sont les établissements qui décident les contenus dans le curriculum. Néanmoins, le guide des lignes directrices pour les programmes des langues étrangères (*Lineamientos curriculares de lenguas extranjeras*), créé en 1996, donne un aperçu des lignes à suivre pour le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais LE.

7.1.1. LES LIGNES DIRECTRICES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES 1996-2005

Le MEN (1996), en suit les résolutions à la proposition d'indicateur de succès (*indicadores de logro* en espagnol), de réussite correspondante à la résolution 2343 de 1996. Il définit les lignes directrices des processus pour les programmes en langues étrangères. Ce sont des orientations pédagogiques destinées aux enseignants de la discipline pour que ceux-ci s'approprient des éléments conceptuels de base. De cette manière, ils vont pouvoir utiliser leur autonomie pour guider les processus, pour répondre aux besoins du programme d'études dans le Projet Éducatif Institutionnel (PEI)²⁵, pour trouver des opportunités pour

²⁵ PEI (*Pograma Educativo Institucional en español*). Défini par le MEN, (s. d.) comme le document de navigation des écoles où sont précisées, entre autres les principes et les objectifs de l'établissement, les

une gestion innovante de la discipline et pour assumer et s'approprier des progrès scientifiques et technologiques.

À partir de ces lignes directrices, les enseignants pouvaient définir les indicateurs de réussite réalisables dans le développement de la compétence communicative en langue étrangère, faire des évaluations continues et prendre des décisions qui rendent le programme/curriculum spécifique pertinent et efficace et les apprentissages significatifs.

Également, conformément à l'article 15 du décret 1860, « *chaque établissement dispose d'une autonomie de formuler, d'adopter et de mettre en œuvre leur propre projet éducatif institutionnel* ».

Les indicateurs de succès étaient organisés à partir d'un standard. Ils étaient présentés en termes d'activités. Nous pouvons le voir dans le tableau suivant :

Ejemplos de estándares e indicadores de logros de 1996 à 2005	
1. Los estudiantes manifiestan comprensión de la naturaleza del lenguaje mediante la comparación de la lengua estudiada y la lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador de logro. Los estudiantes establecen diferencias y semejanzas entre los sonidos de la lengua materna y la lengua aprendida.
2. Los estudiantes manifiestan comprensión del concepto de cultura a través de las comparaciones de las culturas estudiadas y la propia.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador de logro. Los estudiantes comparan matices de significado de las palabras y modismos en la lengua extranjera y la propia.

Tableau 19 : Exemple de Standard et indicateur de succès selon le MEN (1996)

ressources enseignantes et les ressources pédagogiques disponibles et nécessaires. La stratégie d'enseignement, les règlements pour les enseignants et les élèves et le système de gestion. Conformément à l'article 14 du décret 1860 de 1994, chaque école doit élaborer et mettre en œuvre, avec la participation de la communauté éducative, un projet éducatif institutionnel qui explique la façon dont il a été décidé de réaliser les objectifs de l'éducation tels que définis par la loi, en tenant en compte les conditions sociales, économiques et culturelles de leur environnement. Le projet éducatif institutionnel doit répondre aux situations et aux besoins des apprenants, la communauté locale, de la région et du pays. Il doit être concret, réalisable et évaluable.

7.1.2. LE GUIDE DE STANDARDS DES COMPETENCES EN TANT QUE RÉFÉRENTIEL DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ÉVALUATION DE L'ANGLAIS LE

En 2005, avec l'introduction du CECR dans le Plan National de Bilinguisme, l'autonomie des institutions éducatives peut être modifiée. Il n'y a pas un nouveau décret, néanmoins, dans le guide N° 22 «*Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera : Inglés*» du MEN, nous pouvons constater qu'il existe une liste de compétences communicatives, que les enseignants d'anglais LE doivent prendre en compte dans la construction d'un curriculum institutionnel. Elles font référence aux compétences d'écoute, de lecture, d'écriture, et de conversation. Cela en relation avec les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques (cf. tableau 16).

Dans le cadre du guide 22, et les compétences proposées, nous pouvons constater qu'à différence des lignes directrices 1996-2005, celles-ci sont présentées en termes de compétences communicatives. L'objet est centré sur l'habilité de l'élève à faire quelque chose. C'est-à-dire, sur les compétences qu'il peut développer dans l'apprentissage de la LE.

Également, comme un moyen d'articuler les objectifs du CECR, avec ce que les élèves doivent savoir et pouvoir faire pour démontrer un niveau de maîtrise B1 à la fin de leur parcours scolaire (niveau seuil). Les niveaux de langues sont organisés pour chaque niveau scolaire à partir de l'école primaire (cf. tableau 15). Également, le guide N° 22 explique que les niveaux proposés aux établissements scolaires doivent adapter leur curriculum par rapport aux standards proposés. Ainsi, les standards basiques de compétences deviennent la référence directe pour l'organisation du curriculum dans les établissements scolaires.

Bien que l'adoption du CECR est un moyen de standardiser les niveaux à atteindre dans le contexte éducatif, les établissements scolaires ont une autonomie sur le nombre d'heures de langue et sur les contenus à enseigner.

D'autre part, des activités de codéveloppement dans la ville de Cali ont mené à la création d'un curriculum commun. Il a été organisé et construit avec la participation de différents enseignants. Ils sont motivés et se mobilisent pour avancer dans la voie de la PL.

7.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le curriculum de LE, en Colombie est organisé dans le cadre du Programme Éducatif Institutionnel (désormais PEI). Celui-ci doit se construire dans les institutions, sur la base des lignes directrices pour l'enseignement des langues étrangères. Ces lignes directrices ont commencé à fonctionner en 1996, mais avec l'arrivée du CECR dans le contexte éducatif en 2005, le système colombien a commencé à avoir une vision différente sur les objectifs à atteindre.

Nous allons vous présenter dans cette partie de notre étude ce qui disent les acteurs participants au DPE sur le curriculum scolaire pour l'enseignement de l'anglais LE. Nous rappelons que nous avons organisé toutes les réponses dans la catégorie curriculum (cf. annexe 6).

La Colombie ne dispose pas un curriculum scolaire commun à toutes les institutions dû à l'autonomie scolaire de chaque établissement scolaire. Celui-ci doit adapter ses propositions concernant le curriculum selon le contexte social de l'établissement et de ses élèves. À cet égard, un des acteurs du DPE affirme :

Il n'y a pas un curriculum général. Le fait d'avoir une autonomie dans le curriculum et la liberté d'enseignement dans les établissements scolaires sont très respectés. Alors, il n'existe pas un curriculum national comme c'est le cas en Grande Bretagne (P9-RDP).

Nous constatons que les objectifs de la PL, pour la construction du curriculum scolaire, est centré sur les compétences communicatives à développer par l'élève. Également, sur les activités que celui-ci peut réaliser. Comme dans le cas du guide de 1996, qui le présentait en termes d'une approche communicative.

Le MEN, avec l'introduction du CECR dans le contexte colombien, propose un changement de terminologie et dans son guide N° 22 (*Ibid.* p. 10). Il propose une équivalence de vocabulaire pour guider les enseignants dans son adoption. Cela montre une volonté de changement de nom, mais peut causer des malentendus sur l'idéologie de la proposition. On pourrait se poser la question, comme plusieurs enseignants affirment, est-il juste une nouvelle appellation où ? y a-t-il un intérêt de fond pour mobiliser la pratique professionnelle des enseignants les acteurs éducatifs vers une transformation ?

Pour certains acteurs, il s'agit seulement d'un changement dans son appellation, car il s'agit des mêmes sujets travaillés traditionnellement avec l'approche communicative dans un anglais général.

Alors le niveau A1 dit qu'il s'agit du CECR, mais l'on dit que le Cadre est une référence. En réalité, ce sont les thématiques qu'on travaille de forme traditionnelle avec l'approche communicative. On commence pour parler de soi-même, son entourage, etc. c'est plus au moins ce qu'on travaille. On l'appelle A1, pour donner une appellation, básico 1...mais généralement, ce sont ces sujets qu'entourent ce niveau. Et ce sont les mêmes qu'on aborde avec les enfants : le corps, la maison, la salle de classe et la famille. (P2-F).

7.2.1. UNE FORMATION A LA COMPREHENSION ET MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM DE LE

Également, dans le cadre du Développement Professionnel des Enseignants (DPE), le travail sur les niveaux du CECR fait partie de la formation à suivre pour les enseignants. Les acteurs expriment qu'ils méconnaissent les niveaux des compétences en profondeur et les propositions du CECR, selon exprime P2-F :

Ils vont avoir un atelier de standards ou de curriculum. Au moins un aperçu pour qu'ils puissent avoir une idée du sens de ces niveaux A1, A2, B1 ou B2 et des objectifs du MEN. Au moins qu'ils puissent avoir une référence. En ce qui concerne les standards, on parle seulement des bandes de descripteurs, mais du point de vue de la didactique et du

contexte. Ce qui propose le CECR en général, ils ne le connaissent pas (P2-F).

7.2.2. L'AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE

En 1995 l'État colombien proclame l'autonomie scolaire. Cela se traduit avec une décentralisation de l'éducation. Le gouvernement n'exerce pas de contrôle légal sur les contenus et méthodes éducatives appliquées par les enseignants. Cela signifie un changement radical entre les relations de l'État et l'établissement scolaire. Également sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ce changement annule également le curriculum commun aux institutions diverses. L'établissement scolaire a la totale liberté et responsabilité de l'organiser comme ils considèrent convenable. Avec plus de leadership de la part des directeurs et des acteurs éducatifs.

Nous avons discuté sur le nombre d'heures d'enseignement avec les formateurs des enseignants pour connaître leur point de vue. Ils affirment que l'enseignant d'anglais LE, au niveau de l'éducation primaire se limite à proposer le minimum demandé par le MEN. Les difficultés au niveau de la compétence linguistique chez l'enseignant du primaire ne leur permettent pas de faire une proposition différente.

Ils se limitent à faire une heure de cours, car c'est le minimum demandé par la Secrétariat de Educación, car ils doivent rendre compte de ceci (P-1F).

Chaque établissement scolaire possède une autonomie pour décider les langues qu'ils enseignent et le nombre d'heures d'enseignement. La plupart des établissements enseignent l'anglais. Et grâce à ce degré d'autonomie, tout changement dépend de la volonté des responsables de l'éducation dans les établissements (directeur, professeurs directement et parents).

À ce sujet, un de formateurs (P11-F) affirme que la formation des enseignants est un moyen d'améliorer les connaissances et développer des compétences en didactique et des compétences linguistiques. Ce qui permet aux enseignants de décider, dans le cas des écoles primaires, s'ils augmentent le nombre d'heures. Ainsi les enseignants peuvent avoir plus d'assurance sur la langue enseignée. C'est-à-dire, la formation ne joue pas seulement le rôle de professionnalisation de l'enseignant. Elle est un moyen d'*empowerment* des enseignants pour qu'ils puissent prendre de décisions et se responsabilisent de leur propre pratique professionnelle :

Il s'agit de enseignants du primaire, qui enseignent trois ou quatre disciplines. Comme elles sont au niveau du primaire, elles peuvent décider comment organiser leur enseignement. Ils se sont limités à faire une heure de cours, car c'est le minimum demandé par les SEM, car ils doivent rendre compte de cet enseignement. Mais certains, après la formation disent qu'ils se sentent un peu plus sûrs d'eux-mêmes et avec un peu plus de connaissance, ils disent qu'ils peuvent augmenter une heure de plus. Ils sont plus d'autonomie pour le faire (P1-F).

Néanmoins, ce n'est pas une généralité. D'après les informations que nous avons recueillies, la plupart des enseignants n'augmentent pas ce nombre d'heures, car ils n'ont pas les compétences nécessaires pour l'enseignement de cette langue :

Pour eux c'est une perception préoccupante parce qu'ils n'ont pas la possibilité de dire non, je ne vais pas l'enseigner. C'est partie de leur travail. Mais c'est préoccupant, car ils doivent enseigner la LE avec ce qu'ils connaissent. Ainsi, avoir une autonomie c'est un avantage, car ils peuvent décider du nombre d'heures à faire dans le cours d'anglais. Alors, le minimum c'est une heure, alors c'est la seule heure que je ferai. Ils se disent, je peux enseigner les numéros, les animaux, les membres de la famille, les couleurs ; et j'accomplie ce que le MEN me demande. Mais ils ne sont pas conscients du besoin des enfants, et que pour telle raison je dois me former (P1-F).

Les acteurs du DPE expliquent qu'avec l'adoption et la mise en œuvre du CECR dans le contexte scolaire, il y a des nouvelles exigences pour les enseignants en exercice. Ainsi, les programmes de DP doivent s'adapter et répondre à ces besoins urgents de manière rapide pour que les enseignants puissent atteindre les objectifs proposés dans le PNB.

[...] ¿En quoi sont-ils différents ? Alors, logiquement sur les exigences. Ceux-ci sont déjà en exercice, et l'urgence pour atteindre les objectifs (P2-F).

7.2.3. LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE POUR LA CONSTRUCTION ET L'APPLICATION DU CURRICULUM EN LE

Les responsables de DPE font référence au fait que les enseignants du primaire n'ont pas un niveau satisfaisant pour répondre aux exigences du Ministère d'Education Nationale (MEN). Il s'agit des enseignants généralistes, que dans leur formation initiale ne sont pas formés à l'enseignement d'anglais LE. Également, ils sont conscients que le développement professionnel proposée leur donne seulement une capacité temporaire pour l'enseignement de l'anglais. Mais il est nécessaire d'analyser le moyen utilisé par les enseignants pour s'appropriier du curriculum scolaire, pour que ses élèves puissent atteindre les objectifs demandés par le MEN, concernant les niveaux du CECR.

La course avec les enseignants du primaire ne permet pas qu'ils puissent développer un niveau convenant pour l'enseignement de l'anglais LE. On n'arrête pas de penser que, peut-être, ils puissent atteindre des niveaux de compétences plus élevés. Mais c'est autre chose. Ils s'occupent de l'anglais LE, mais aussi des mathématiques, biologie, sciences naturelles, etc. (P2-F)

7.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Pendant notre recherche, nous avons constaté qu'il n'existe pas un curriculum commun pour l'enseignement d'une langue étrangère. Et ce sont les enseignants et les directeurs d'établissements qui décident comment réaliser les enseignements de la Langue Etrangère. Ils ont totale autonomie sur l'organisation de programmes scolaires.

À ce sujet, nous avons remarqué avec notre questionnaire qu'en général, un 33% des enseignants affirment enseigner plus de quatre heures d'anglais par semaine. Néanmoins, nous avons fait une comparaison entre les enseignants du secteur public et du privé. Nous avons remarqué que dans les établissements scolaires, dans le secteur public, 36,84 % des enseignants enquêtés témoignent avoir trois heures d'enseignement d'anglais L.E. par semaine, dans leurs établissements scolaires ; 31,58%, deux heures ; et 10,53% plus de quatre heures. Dans le secteur privé, un total de 58,82% assurent avoir plus de quatre heures par semaine pour l'enseignement d'anglais L.E., 23,53% deux heures et 11,76% trois heures d'enseignement.

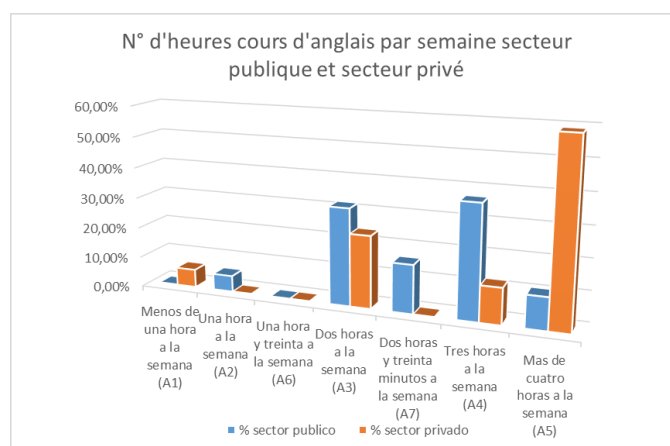


Figure 21 : Comparaison sur nombre d'heures des cours d'anglais par semaine dans le secteur public et privé

Cette comparaison nous montre que dans les établissements scolaires privés consacrent plus de temps pour l'enseignement de la langue étrangère. Bien que dans le cas

de deux secteurs les enseignants expriment avoir 2h par semaine avec un 30% dans le secteur public et 20%, après, seulement dans le secteur public les enseignants font des cours de 2h30, avec un 15% ; 3h d'enseignement dans le secteur officiel avec 35% contre 10% dans le secteur privé et à 58%, les enseignants du secteur privé qui font plus de 4h de cours de langue, contre 8% dans le secteur officiel de l'enseignement.

Nous pouvons constater avec cette analyse qu'il y a eu des avancements concernant le nombre d'heures assignées à l'anglais langue étrangère dans le secteur public, néanmoins, le secteur privé donne un grand intérêt au développement des compétences linguistiques de la langue vivante étrangère du point de vue des enseignants en exercice.

Mais si nous réalisons une comparaison avec les réponses des acteurs. Il y a un niveau de divergence sur cette question. Selon leur expérience l'enseignant d'anglais, du primaire, donne une seule heure par semaine d'anglais LE. Compte tenu de leur formation initiale, ils ne savent pas comment gérer un cours plus long. Ils n'ont pas les compétences professionnelles pour le faire.

Nous pouvons constater un niveau d'inégalité entre le secteur privé et le secteur officiel. Les enseignants du premier sont enrôlés avec une analyse de ses compétences linguistiques, c'est-à-dire, une formation initiale en LE, tests de niveau) tandis que les enseignants du deuxième sont rarement des enseignants avec ces caractéristiques. Il s'agit des enseignants généralistes qui sont confrontés à la tâche d'enseignement de la LE sans les compétences ou connaissances nécessaires. Ceci mène à des difficultés dans les processus d'apprentissage chez l'élève qui doit développer un niveau spécifique (A1 au primaire) du CECR.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

En Colombie, Le curriculum institutionnel a disposé d'un processus de décentralisation en 1995. À partir de cette date, les établissements scolaires sont

autonomes. Ils peuvent organiser leur curriculum de LE selon les besoins des élèves et institutionnels. Également, il est important de prendre en compte le contexte social d'où viennent les élèves.

Avec la décentralisation, le curriculum commun a disparu pendant ces années. Néanmoins, les enseignants d'anglais mènent des actions de développement professionnel afin de construire à nouveau un curriculum au niveau municipal ou départemental. L'idée est de pouvoir l'utiliser en tant que guide pour les enseignants de la région. Avec un accompagnement d'activités possibles à réaliser. Une banque d'idées. Les actions de création du curriculum sont un exemple de responsabilisation et d'*empowerment* des enseignants. Néanmoins, certains acteurs académiques considèrent que ce n'est pas l'idéal car chaque établissement a des besoins particuliers selon le type de formation proposée et le projet éducatif. Pour eux, cela pourrait mener à la suppression de l'autonomie institutionnel gagnée.

L'utilisation des niveaux de compétences est une base pour la construction du curriculum. Néanmoins, les enseignants n'ont pas une bonne connaissance de ces niveaux. Ils sont formés encore à l'utilisation, construction et changement de leur propre curriculum. Une formation à partir de la pratique professionnelle. Comme l'explique Farrell (2007), mène l'enseignant à développer sa propre perspective éducative grâce à la pratique réflexive. Ainsi, c'est un moyen de professionnalisation si nous prenons la vision présentée par Altet (2001).

Dans le secteur public, peu de changements ont été faits selon les résultats de notre questionnaire. Tandis que les enseignants du secteur privé expliquent avoir eu des restructurations pour un enseignement par compétences. Cela peut se traduire par une nécessité d'accompagnement des enseignants pour la compréhension, analyse et appropriation de la politique linguistique proposée par le MEN.

Enfin, il est nécessaire de continuer à former les enseignants pour qu'ils puissent développer, non seulement des activités de compréhension du curriculum de langues, mais d'*empowerment*. Cela pourrait être possible à travers d'une formation articulée au travail, et d'interactions-réflexives pour la résolution de problématiques réels, comme l'explique Demailly (1999) Cela va leur permettre de travailler entre pairs dans leur lieu de travail et ainsi de se motiver et de participer activement dans les décisions de leurs établissements scolaires.

CHAPITRE 8 : REFLEXIONS SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE

Celui-ci est notre dernier chapitre consacré aux résultats. Nous présentons d'abord, une analyse documentaire sur le développement professionnel des enseignants en Colombie. Nous nous sommes servis des différentes lois sur le sujet et du point de vue des acteurs académiques du pays.

Ensuite, nous exposons les élocutions des acteurs de la formation (*cf.* annexes 7,8 et 9) et finalement les informations données par les enseignants d'anglais LE grâce au questionnaire appliqué.

Il s'agit d'une analyse critique des informations recueillies à partir de notre étude.

8.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE

La promulgation de la constitution de 1991 et la loi 115 de 1994 ou Loi Générale d'Éducation) représentent un avancement dans le cadre de l'éducation. La constitution de 1991 ne traite pas de manière spécifique la formation des enseignants, mais dans son article 68, donne un cadre réglementaire sur les conditions d'enseignement et de son activité professionnelle : « *L'enseignement sera effectué par des personnes d'aptitude éthique et pédagogique reconnue. La loi garantit la professionnalisation et la dignification de l'activité d'enseignement* »²⁶

Ainsi, conformément à ce mandat, le Titre VI, chapitre 2 de la loi 115 propose un nombre d'objectifs dans la formation des enseignants :

- a) Former un éducateur de la plus haute qualité scientifique et éthique.
- b) Développer la théorie et la pratique pédagogique comme une partie fondamentale du savoir de l'éducateur.
- c) Renforcer la recherche dans le domaine de la pédagogie et du savoir /connaissance spécifique.
- d) Préparer des éducateurs au niveau de la formation initiale (licence) et du master (postgrado) pour les différents niveaux et formes de prestation de services éducatifs.

En suivant cette préoccupation concernant la formation des enseignants, le MEN crée « *Le Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005* » (PDDE). Avec la participation des divers acteurs de la communauté éducative à niveau national dans le pays.

²⁶ Constitution Politique de la Colombie. Article 68, Bogotá: Editorial Panamericana, 1991.

Dans leur programme numéro 1, les acteurs éducatifs ont formé le Système national de formation d'Enseignants (*Sistema Nacional de Formación de Educadores*), dans lequel ils citent les suivants propos :

- Assumer la formation et le développement intégral de l'éducateur comme l'un des facteurs qui influence le plus, dans l'atteinte d'une éducation de qualité en lien avec les politiques et la dynamique du système éducatif dans son ensemble.
- Créer les bases pour la consolidation d'une communauté académique de la pédagogie qui favorise la recherche de pointe et dont les processus et les résultats puissent avoir une influence efficace sur la transformation des programmes de formation. En ce sens, promouvoir la création d'Instituts Supérieurs de Pédagogie.
- Établir les exigences de base pour la création et le fonctionnement des institutions et des programmes de formation des enseignants. Et les critères pour leur adaptation, en accord avec les conditions de la réalité nationale, aux progrès de la connaissance en général et de l'éducation en particulier et des politiques et des normatives.
- Renforcer l'exercice responsable de l'autonomie des établissements et des entités territoriales. Les harmoniser avec les obligations à niveau central de l'État dans ces domaines d'exercice.

La loi générale d'éducation colombienne s'intéresse à la formation des enseignants en exercice. Ainsi, la recherche devient un point essentiel à la transformation éducative. De ce fait, comme l'expliquent Matei et *al.* (2007), la formation permet de réfléchir à la propre pratique et l'expérience des enseignants. Donc, celle-ci agrée d'envisager de nouvelles approches dans l'enseignement et donne un empowerment, que de notre point de vue, a été peu développé dans la nouvelle politique linguistique colombienne. L'empowerment des enseignants leur donne l'opportunité de se professionnaliser et de chercher de réponses et solutions aux diverses problématiques en relation avec l'enseignement de la LE.

8.1.1 L'ACCREDITATION DE PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'accréditation de programmes d'éducation faite son apparition, en tant que normative de la Loi 115. Ainsi, les décrets 3012 de 1997 et 272 de 1998 viennent orienter les processus d'accréditation des Écoles Normales Supérieures et des programmes de licence en ce qui concerne la formation initiale et de spécialisation. Le concept d'accréditation apparaît dans les programmes d'éducation, avec la Loi 115 de 1994 dans son article 74, et la création spécifique des programmes de développement professionnel des enseignants avec l'article 113.

Avec les stratégies autour de la participation de tous les acteurs de l'éducation dans la planification, le développement et l'évaluation des plans régionaux de formation ; il était visé que la formation continue constituait un pilier du développement professionnel des enseignants. Tant pour la qualité des actions entreprises, que pour l'adaptation aux besoins régionaux et locaux, dans le cadre de la décentralisation de l'éducation comme un espace pour la participation et la réalisation d'une dynamique intégrée (MEN 2012 p.176).

De ce fait, les acteurs académiques ont joué un rôle déterminant dans les projets développement professionnel des enseignants dans la réforme éducative du PDDE. Ils stipulent qu'ils souhaitent que, le dialogue nécessaire entre les politiques éducatives, les plans nationaux et régionaux les institutions de formation des enseignants et les établissements scolaires, soit établie sur les besoins de formation des enseignants, des directeurs en exercice dans l'éducation nationale, et la formation permanente se concrétise dans des programmes, avec une continuité et que le progrès dans les compétences qu'ils développement puisse être constaté (MEN, *ibid.* p.176).

Ainsi, la formation aurait un rôle actif dans la mise en place de projets éducatifs avec des objectifs de réflexivité sur la pratique sous un modèle d'auto-observation qui peut permettre aux enseignants de s'interroger sur leur enseignement au sein de leurs établissements.

8.1.2. ORGANISATION DE LA FORMATION

Nous nous sommes posé la question sur qui forme les enseignants en exercice dans le pays. Nous avons expliqué dans quelques chapitres préalablement la place des universités publiques comme institutions accréditées pour le DP des enseignants. Néanmoins, avec la nouvelle PL, des centres des langues binationaux ont été également commandités pour le développement des compétences communicatives et professionnels des enseignants. Le graphique suivant montre l'organisation du DP en Colombie.

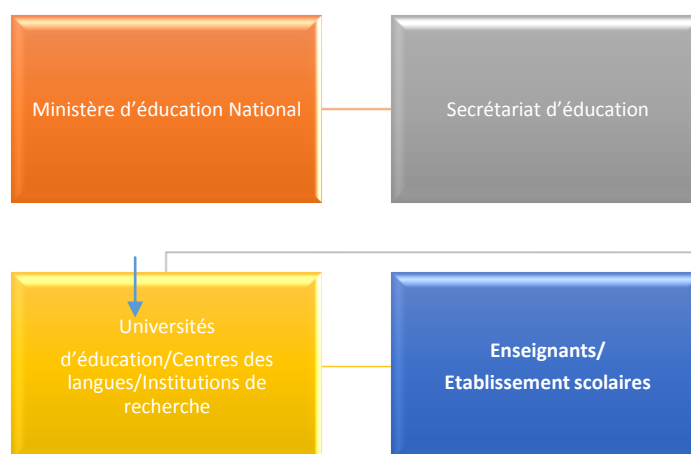


Figure 22 : Organisation des organismes participants au DPE en Colombie

Le développement professionnel des enseignants dépend principalement du Ministère d'Éducation Nationale (MEN), qui donne une autonomie aux Secrétariats d'Éducation Municipale (SEM) pour l'organisation de la formation des enseignants. Ensuite, selon les besoins de formation des enseignants, ils s'adressent aux universités ou à des organismes de formation d'adultes à travers d'appels d'offres. Enfin, ils exposent la problématique et les objectifs à atteindre en relation avec le PNB au niveau national, mais aussi par rapport au programme de développement de la politique de la ville.

Nous présentons le besoin, ça peut être à partir d'un diagnostic. Par exemple, le cas des enseignants du primaire qui ont des niveaux très faibles. Alors, les enfants, quand ils passent au niveau secondaire, ils n'atteignent pas les objectifs tracés par le MEN. Ils ne peuvent pas les

atteindre, car au niveau du primaire il y a encore des grandes lacunes. Dans ce sens, on fait la contextualisation ou problématisation. Ensuite, en relation à celle-ci nous demandons aux universités de préparer une formation que puisse répondre à notre besoin. On leur dit, « nous avons besoin d'une formation aux composants linguistiques et communicatifs d'anglais, mais également sur les aspects curriculaires, didactiques et pédagogiques ». Que l'enseignant apprenne à comment enseigner l'anglais, que puissent utiliser des méthodes innovatrices, qu'ils puissent connaître les standards, qu'il puisse préparer son cours de forme articulée avec les différents niveaux. Un autre exemple c'est dans nos conventions actuelles, on a dit aux universités : « le plan de développement 2012-2015 de l'administration actuelle de la ville, demande une augmentation du nombre d'heures d'enseignement, au moins 45 établissements devront augmenter le nombre d'heures d'ici en 2015 (P7-CB).

Dans le cas du département *Valle del Cauca*, municipalité de Cali, la politique de la ville jusqu'à l'année 2013, en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants, était organisée principalement par les universités grâce à la Loi 115 de 1994, avec les articles 112 à 114²⁷.

Actuellement le développement professionnel des enseignants (DPE) de langues n'est pas seulement assuré par les universités, sinon par des centres des langues ou des centres binationaux, qui participent à des appels d'offres du MEN ou des SEM sans avoir l'accréditation nécessaire, ce qui peut générer une problématique dans la communauté académique sur la manière dont sont assignés les projets de formations, car les stipulations de la loi 115 ne sont pas appliquées.

Le secteur privé et les centres binationaux, en association avec la Chambre de Commerce, les entreprises et l'association des écoles privées font pression directement et font lobby avec la mairie et la SEM, ainsi ils obtiennent les contrats directement. [...] et puis cela crée aussi du désordre et une concurrence déloyale, parce qu'ils ont vu que

²⁷ 112 : **Instituciones Formadoras de Educadores:** Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.

113 : **Función Asesora de las Instituciones de Formación de Educadores:** Las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores cooperarán con las Secretarías de Educación, o con los organismos que hagan sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional.

l'université publique avait un monopole. L'université publique était la seule université avec une faculté d'éducation et tout ça, avec une autre université privée. (P9-RDP).

Alors maintenant, ils non seulement commencé à offrir les cours d'anglais pour les enseignants. Car ils connaissent très bien cet aspect. Mais aussi la formation des enseignants, quand ils ne sont pas des unités formatrices des enseignants. Donc là, nous avons un gros problème, car d'un côté ceci ne rentre pas dans les clauses de la Loi d'éducation. Mais ils ont fait des stratégies pour devenir des universités. Ainsi, en étant des universités ils peuvent former les enseignants (P9-RDP).

Suivant la loi générale d'éducation de 1994, il est la responsabilité des universités, des centres de recherche et de certains organismes, la formation des enseignants. Le fait d'avoir d'autres institutions, qui ne correspondent à celles définies par le MEN, crée des tensions dans la communauté éducative du pays. Rappelons-nous qu'en Colombie la formation des enseignants a été menée principalement par des universités publiques qui ont toujours travaillé en collaboration avec les SEM. Aujourd'hui, la Politique Linguistique du pays a été confiée à un centre binational (The British Council). Les acteurs académiques considèrent que les universités du pays ont également la capacité de gérer et participer activement dans la construction de la PL comme ils ont fait jusqu'aujourd'hui. Néanmoins, le gouvernement a donné son accord pour qu'un organisme externe au pays soit le responsable principal de la PL du pays, sans qu'il y ait une connaissance réelle du contexte éducatif, comme l'ont les universités.

Il est important que le Ministère d'Education Nationale travaille en collaboration avec les universités du pays, qui ont une forte connaissance du contexte grâce à leur travail avec la communauté éducative et les travaux de recherche réalisés avec les enseignants en exercice. Nous considérons que ce projet de politique linguistique aurait pu être mieux développé avec l'accompagnement des universitaires qui ont une vision plus large du pays et du CECR.

8.1.3. DESCRIPTIF DE LA FORMATION

Le type de formation utilisé pour le développement des enseignants joue un rôle essentiel pour la mise en place d'une politique linguistique, mais aussi pour qu'ils puissent s'approprier de ces politiques en se questionnant sur leur métier et sur la forme comme ils réalisent leur enseignement. Le modèle de formation utilisé par les intervenants dans le développement professionnel des enseignants des langues est essentiel. Selon le type de formation qu'un formateur met en place, les enseignants pourront avoir l'opportunité de participer activement ou pas, et/ou de construire et développer des compétences sur leur propre pratique.

Dans la réalisation de notre étude, nous avons pu constater plusieurs types de formation, que permettent d'améliorer le développement professionnel des enseignants. Il faut se rappeler que les modalités de formation permettent aux enseignants de se former par rapport à leurs besoins, les changements politiques éducatives, leurs intérêts entre autres (Rodriguez-Montano 2011).

Nous avons utilisé les informations données par les participants lors des entretiens. (cf. annexe 9). Ainsi, nous avons pu constater qu'ils existent deux types de formation. D'un côté la formation formelle au sein d'un programme, avec des horaires spécifiques et des objectifs à atteindre. Et d'un autre côté la formation informelle, avec un apprentissage plus libre.

Le graphique suivant donne un aperçu de cette organisation de la formation.



Figure 23 : Types de formation formelle utilisée dans le DPE

- **Les cours de développement professionnel des enseignants** : il s'agit de formations à long terme. Ici, nous rencontrons une organisation par thématiques et par niveaux. Les sujets principaux sont les niveaux de langues (A1-C2) à développer par l'enseignant, la didactique des langues, le curriculum et la recherche dans la salle de classe. Ce sont des formations avec une accréditation.
- **Les maîtrises en didactique des langues** : Nous avons constaté que les universités ont également créé des accords avec le MEN pour que les enseignants puissent avoir une formation diplômante. Ainsi, les maîtrises rentrent dans le domaine du DPE. Dans certains cas, si les enseignants ont déjà réalisé une formation sur les mêmes sujets, ils peuvent être exonérés de certaines matières d'enseignement.
- **Les journées de formation** : Ce sont également des formations dans un contexte formel, mais à court terme. Les objectifs sont très concrets et elles ne donnent pas une accréditation, mais les participants peuvent avoir un certificat de participation.
- **Les conférences/colloques** : Nous constatons une motivation à participer aux différentes activités de formation proposées par les universités ou les centres des langues binationaux. Ici, les enseignants peuvent participer en tant qu'assistants, mais également, ils sont encouragés à présenter leurs travaux de recherche ou des expériences significatives. Ce type de formation permet la rencontre avec d'autres professionnels du pays pour ainsi analyser ou connaître les différents projets d'enseignement/apprentissage dans tout le pays.
- **Cours d'immersion totale** : Ce type des cours a été instauré il y a peu de temps. Les enseignants participent à des courtes/longues périodes avec d'autres participants, dans un contexte d'usage de la LE pour la communication quotidienne. Néanmoins, il s'agit d'une formation qui n'est pas accessible à tous les enseignants. Elle est utilisée pour récompenser les enseignants actifs dans les projets de formation. Ceci nous laisse penser que

les enseignants qui ont plus de difficultés, sûrement, n'ont pas la possibilité de profiter de ce type de formation, car ils n'ont pas les compétences demandées.

La formation de type non-formelle est aussi considérée comme une formation avec un grand niveau d'apport au DP des enseignants. Principalement, car il s'agit d'une formation sur la base de l'autonomie et du volontariat. Ainsi, les enseignants ont plus de possibilités de se responsabiliser de leur propre apprentissage et de leur pratique professionnel. *L'empowerment* des enseignants est, peut-être, plus évident. Ils peuvent passer de la zone d'impuissance à la zone de pouvoir potentiel ou certain, décrites par Champagne et Payette (2010). Ainsi, ils pourraient participer à la restructuration de l'école. Burns (1979) affirme que *l'empowerment* donne aux enseignants un pouvoir transformationnel en leur donnant la possibilité de contribuer à la vision de leur école et de s'investir à travers de ce que Owens (1998) définit comme « un processus de discussion interactif ».



Figure 24 : Type de formation informelle utilisées dans le DPE

- **Les formations dans les établissements scolaires** : il s'agit d'une formation qui peut être considéré comme formelle également. Mais ici, les enseignants travaillent leurs compétences professionnelles en relation avec leur pratique et les problématiques rencontrées dans leurs établissements scolaires. Ils

peuvent être accompagnés ou non d'un expert, qui peut les aider à guider leur travail. Ce type de formation mobilise les capacités de leadership des participants. Et *l'empowerment* est la base pour que les résultats soient visibles.

- **Les réseaux des enseignants d'anglais :** Ce type de réseau permet aux enseignants d'anglais de se former avec d'autres enseignants. Les sites créés peuvent être utilisés comme un moyen d'apprentissage, d'information ou de communication. Avec les TIC, les enseignants communiquent plus facilement, donc, les informations sont reçues et partagées en temps réel.
- **Les plateformes de formation :** il s'agit d'un moyen de formation qui permet aux enseignants de se former en ligne. Ils peuvent s'informer et de connaître les nouvelles informations en tout moment. C'est une formation plus individuelle.
- **Les vidéo-conférences :** Les vidéo-conférences sont utilisées de plus en plus. Les enseignants peuvent se connecter de leur ordinateur, leur tablette ou même leurs téléphones pour y participer. Ils peuvent aussi communiquer avec les conférencières s'ils le souhaitent.

Dans ce cadre nous avons constaté que la formation des enseignants a pour objectif de contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants de LE. C'est-à-dire, les compétences reliées à la discipline d'enseignement, mais également à la didactique, pour pouvoir améliorer ainsi la pratique enseignante. Également, nous observons un développement professionnel qui mène à *l'empowerment* des enseignants à travers d'un codéveloppement professionnel. Qui se traduit par la réflexion sur la pratique, l'appartenance à un groupe, la consolidation de l'identité professionnelle, et à l'apprentissage à aider et se faire aider. Les responsables du DP cherchent à générer un

environnement de motivation pour l'amélioration de la pratique et par conséquent de compétences des élèves.

8.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

8.2.1. LES FINALITES ET OBJECTIFS SOUS-JACENTS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ENSEIGNANT

Quant à la question sur le développement professionnel des enseignants des langues nous observons que les programmes sont organisés par des projets de formation à court et long terme. Les enseignants peuvent accéder à divers types de formation. Après avoir fait une révision des programmes proposés aux enseignants, nous pouvons constater que le développement professionnel des enseignants d'anglais LE propose les thématiques suivantes pour l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants.

- Niveaux d'anglais A1-C2
- Méthodologie et didactique pour l'enseignement d'une LE (approches et création de matériel)
- Enseignement d'anglais par projets
- Évaluation de l'enseignement-apprentissage d'anglais
- Utilisation des standards de compétences en langues étrangères : anglais
- Culture des pays anglophones
- Recherche orientée à la salle de classe
- Usage de TIC dans l'enseignement-apprentissage d'anglais LE
- La conception des programmes (curriculum)

Bien que la formation des enseignants soit organisée pour suivre un cours après l'autre dans certains programmes, c'est-à-dire, d'abord un cours de niveau de langue, ensuite un cours de méthodologie, après curriculum, etc. Les formateurs expliquent qu'ils doivent adapter leur enseignement, car les enseignants présentent des besoins urgents concernant leur propre enseignement au sein des établissements scolaires sur tous ces aspects. Ainsi, les acteurs laissent entendre qu'ils sont à l'écoute des enseignants et donnent des éléments de formation pour la propre pratique professionnelle.

L'objectif était de leur donner les outils pour qu'ils puissent faire un bon enseignement. On devait faire une contextualisation de leur situation d'enseignement. Combien d'heures par semaine ? ils disaient 1h et très peu 2h par semaine. Alors, je leur disais, que peux-tu faire

pendant une heure ou deux heures ? Alors, je leur disais, il ne faut pas se limiter à des questions de vocabulaire. Il fallait qu'on délimite les sujets et les contenus les plus en adéquation avec leurs situations (P1-F).

Le cours doit d'abord résoudre et consolider les manques de connaissances qu'ils ont par rapport à l'enseignement d'une LE. Ils n'ont pas mal d'information sur l'anglais, le vocabulaire, la prononciation, la grammaire. Mais tout ça dans un grand désordre. Ce qu'on appelle la connaissance linguistique n'est pas dans un ordre. Alors je leur ai demandé, vous enseignez l'anglais ? et ils m'ont répondu on doit le faire. Alors, je travaille en parallèle un autre objectif, la didactique. Je leur donne des suggestions méthodologiques (P2-F).

Cette adaptation vient également des enseignants en formation, qui cherchent à suivre une formation leur permettant d'utiliser directement ce qu'ils apprennent dans la salle de classe. Même si le cours de langue est pour l'amélioration de leur niveau d'anglais, le cours proposé a une double fonctionnalité apprendre la langue et apprendre à enseigner la langue.

L'anglais qu'on leur apprend est presque le même qu'ils vont enseigner. Ça ne va pas plus loin. Bien qu'on leur donne des outils pour qu'ils puissent continuer à apprendre en autonomie. Ceci est un autre objectif. Leur donner des outils d'apprentissage en autonomie pour qu'ils puissent continuer et consolider la LE (P2-F).

Également, nous remarquons qu'il y a une invitation à la réflexion, même si ceci n'est pas l'objectif de la formation. Il s'agit d'une analyse de la base théorique que supporte la propre pratique professionnelle. Dans ce sens, la réflexion sur la réalité de mon propre enseignement est un élément essentiel au DP. Les formateurs leur proposent d'analyser si ces fondements sont fonctionnels, s'ils vont en accord avec leurs pratiques professionnelles, leurs principes et leurs croyances. Et savoir ainsi s'il faut faire des modifications sur la pratique.

Il s'agit d'un objectif que je me fixe avec les enseignants en formation : découvrir dans la pratique quelles sont mes croyances et si elles sont

en accord avec mes bases théoriques ou s'il faut les modifier. Il s'agit d'une première découverte. Quelle est la source de ma pratique. Il ne s'agit pas de dire ce que je crois, mais ce qui est derrière ma pratique. Ainsi, une fois découverts, ils peuvent dire si c'est fonctionnel ou pas ; si elle sert ou pas ; si va contre mes principes où s'il faut faire des modifications. Ceci c'est l'objectif, mais on n'arrive pas à faire l'expérience (P2-F).

D'autre part, les objectifs du développement professionnel doivent être ouverts au développement des compétences qui vont plus loin d'une acquisition des ressources et des savoirs (savoir-faire). Dans le cas du DPE, les formateurs considèrent que l'enseignant doit être capable de construire à partir de ses propres ressources. Ainsi, la compétence à développer et puis à mettre en œuvre doit leur permettre de combiner ces ressources et de les adapter à des situations concrètes d'enseignement. Ainsi, l'enseignant sera capable de prendre les décisions concernant ce qu'il doit apprendre à ses élèves et les ressources qu'il peut mobiliser. Ceci demande d'un *empowerment* dans la pratique professionnelle de l'enseignant. Comme l'explique Murray (2010), une de principales raisons du développement professionnel c'est d'avoir l'opportunité et la confiance d'agir et de parler de ses propres idées et de la façon d'influencer notre propre profession.

D'autre part, les TIC font partie d'une des compétences des enseignants qui doivent s'adapter à l'évolution du monde et de façon de travailler. Pour Lebrun (2002), les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances, mais aussi pour l'exploration des stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences).

Néanmoins, l'intégration des TIC dans le contexte éducatif peut générer un rejet chez les enseignants. Un refus d'accepter des changements dans leur pratique éducative, qui peut être compréhensible, quand la plupart des enseignants n'ont jamais eu de formation

sur les outils technologiques. À ce manque de formation s'ajoute une infrastructure déficitaire qui fait que souvent « on perd son temps » (Wagner, entretien²⁸).

À ce sujet, et bien qu'il y ait eu des projets de formations sur les TIC, les formateurs expriment qu'il existe encore des difficultés concernant cette compétence, car certains enseignants ont un rapport très faible avec les TIC dans leur vie, donc, dans leur contexte de travail :

[...] Dans le groupe précédent la plupart d'enseignants n'avaient pas un mail. Ils ne savaient pas faire usage d'un ordinateur. Ceci a été l'un des problèmes que nous avons rencontrés. Alors, nous avons dû leur apprendre à allumer l'ordinateur, etc. nous nous sommes adaptés et sortis de notre programmation (P3-F).

Les TIC et l'anglais langue étrangère sont les sujets à développer dans les PDP des enseignants. Le MEN les a incorporés dans les processus de formation initiale et continués dans le projet de révolution éducative en 2005. Ainsi, dans le plan d'action pour le Développement Professionnel des Enseignants, le MEN engage un projet spécial pour les enseignants. Les objectifs du programme sont d'améliorer les niveaux des compétences des élèves ayant achevé le second cycle. Développer un processus d'accréditation de la qualité de l'offre de formation formelle. Différentes régions ont participé à sa mise en place et le MEN a investi \$400.000.000 en programmes d'immersion et PFPD et \$114.000.000 en formation des enseignants et en didactique pour l'enseignement d'anglais. Le MEN déclare que les résultats de ces actions ont donné : 23.000 enseignants d'anglais évalués et une amélioration du niveau de connaissance de l'anglais et de la didactique des langues.

Une autre action a été destinée aux Nouvelles Technologies. Avec l'objectif d'améliorer également les compétences communicatives et les compétences professionnelles pour l'enseignement des langues. Le MEN a fait un investissement de \$15.419.000.000. Et dans les résultats de la phase 1, 15.000 enseignants ont été formés. 3.000 établissements scolaires. Dans la phase 2, 3.000 enseignants ont été formés pour l'approfondissement des connaissances avec les SEM et 6.000 formés par les universités du pays.

²⁸ Wagner, J., chargé de mission dans le domaine du e-learning en Allemagne. Professeur d'anglais et de français.

Quant à la formation pour l'utilisation de la télévision et de la Radio en cours de langue, le MEN a investi un total de \$1.200.000.000 pour le développement des compétences professionnelles pour l'usage des médias en tant qu'élément dynamique. Comme résultat il y a eu 1.120 enseignants qui se servent de la télé et de la radio dans la salle de classe.

En conclusion, dans la politique éducative en 2005, le gouvernement colombien estime nécessaire d'investir dans le développement professionnel des enseignants des langues, particulièrement, avec l'introduction du CECR dans la politique linguistique du pays, le MEN propose un DPE ciblant l'amélioration du niveau de compétence de LE-anglais, des élèves sortants du second cycle, dont l'objectif du PNB est d'atteindre le niveau B1, selon les standards de compétence en langues étrangères : anglais.

8.2.2. LE PEFELE DANS LES OBJECTIFS DE LA FORMATION EN COLOMBIE

Suivant les exigences du PEFELE, nous avons voulu comprendre si la formation des enseignants en Colombie répondait aux attentes proposées par les pays de l'Union Européenne. Kelly et *al.* (2004) présentent le PEFELE, un document qui sert à définir les objectifs de la formation des enseignants des langues, après la publication du CECR comme document de référence pour le continent européen. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'une proposition sur le développement des enseignants dans un contexte différent à celui du pays d'étude. Néanmoins, nous cherchons à comprendre si le pays se situe loin ou près de ces objectifs. Nous présentons un tableau pour référencer ce que nous avons pu constater dans le Développement Professionnel des enseignants d'anglais LE.

	PEFELE Les aspects que doit tenir en compte toute formation	DP Enseignant d'anglais LE
Structure	Intégration de théorie-pratique	✓
	Agencement flexible et modulaire de la formation	✓
	Expérience dans un environnement interculturel et multiculturel.	
	Le développement des liens avec des partenaires étrangers	✓ (Centres binationaux)

	Un cadre d'évaluation en formation continue des enseignants permettant l'accréditation.	✓
	Perfectionnement méthodologique	✓
	La formation continue des formateurs	∅
Savoir et compétences	Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus avancées.	✓
	Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.	✓
	Une formation aux TIC pour leur emploi pédagogique dans la salle de classe.	✓
	Une formation aux TIC dans le domaine de la planification personnelle, de l'organisation et de la découverte de ressources.	✓ (Si nécessaire)
	Une formation à l'administration des procédures d'évaluation diverses et aux façons de suivre le progrès des apprenants.	-
	Une formation à l'évaluation des programmes adoptés à l'échelon national ou régional en fonction de leurs buts, objectifs et résultats.	✓ (Formation sur le Curriculum)
	Une formation à la théorie et à la pratique de l'évaluation interne et externe des programmes	✓
Stratégies et savoir-faire	Une formation aux façons d'adapter la manière d'enseigner au contexte éducatif et aux besoins individuels des apprenants.	✓
	Une formation à l'évaluation critique.	-
	Une formation au développement et à l'utilisation des supports et ressources pédagogiques.	✓
	Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.	✓
	Une formation au développement de la pratique réflexive et de l'auto-évaluation.	✓
	Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues	✓
	Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.	✓
	Une formation aux techniques d'observation et de correction de pairs.	✓
	Une formation à la recherche-action.	✓
	Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.	✓
	Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère	-
	Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues pour l'auto-évaluation.	∅
Valeurs	Une formation aux valeurs sociales et culturelles.	✓
	Une formation à la diversité des langues et des cultures.	∅
	Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.	✓
	Une formation à l'enseignement de la citoyenneté	-
	Une formation au travail d'équipe, à la coopération et au travail en réseau, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte immédiat de l'école.	✓
	Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.	✓

Suivant les objectifs du PEFELE en relation avec le CECR nous constatons que certains aspects ne sont pas travaillés dans la politique linguistique du pays. Tels que le portfolio, mais aussi la formation à la citoyenneté et l'interculturalité. Si nous examinons les Recommandations R (98) du Conseil de l'Europe ne sont pas suivis. Par exemple, on ne trouve pas une relation avec la mobilité internationale des élèves, mais par contre, il y a un fort rapport avec l'industrie et le commerce à travers des accords internationaux. Également, le fait de séparer les langues en deux catégories et politiques différentes avec le Plan National de Bilinguisme pour l'anglais et l'etnoéducation avec les langues amérindiennes et minoritaires du pays. Cela peut se traduire par une hiérarchisation de l'apprentissage d'une langue. En donnant une place différente à ces deux catégories et qui exclue les langues autochtones et la Langue de Signes Colombienne. Nous constatons que cette vision va en contre de la proposition du CECR, instrument créé dans un but *d'entretenir et développer la richesse et la diversité culturelle par une connaissance accrue des langues nationales et régionales* (Conseil de l'Europe, 2004), c'est-à-dire, au respect des langues dans une Europe multiculturelle. La Politique Linguistique colombienne adopte seulement les niveaux de compétences en langues (les descriptifs) mais oublie cet aspect d'interculturalité qui est essentiel. Ceci nous mène à penser que dans la construction de la PLC il n'y a pas une intégration de l'aspect multiculturel du CECR. Il existe une vision seulement linguistique-communicative en anglais. Langue proposée dans un bilinguisme élitiste qui ne correspond pas à la réalité du pays et qui nie complètement sa richesse culturelle.

8.2.3. LE PROFIL DU FORMATEUR

Les profils des formateurs participant à notre enquête est varié. Il est commun à tous d'avoir une licence en langue étrangères ou langues modernes. Après, il y a des variables concernant leur développement professionnel et leur participation dans le monde de l'éducation et de la formation des enseignants. Certains ont une maîtrise réalisée à l'étranger ou en Colombie. Quant à leur profession, il y a des professeurs universitaires et des enseignants dans le secteur public ou privé, détachés de leur fonction pour participer

dans des programmes de formation ou des formateurs dans des centres des langues binationaux.

D'autre part, nous constatons que certains formateurs participants à notre enquête se mobilisent de façon active dans la communauté académique avec la réalisation des recherches sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation d'une langue étrangère, participant à des séminaires, des colloques ou de rencontres à niveau local et national.

Nous les avons interrogés sur les caractéristiques qui devraient avoir un formateur d'enseignants. Ainsi les acteurs participants donnent leur point de vue concernant le profil du formateur :

Dans l'entretien N°1, la formatrice P1-F, explique qu'en tant que formateur, il faut être, d'abord ouvert aux différents problèmes qu'on peut retrouver dans le secteur officiel de l'enseignement.

J'ai pu découvrir en moi, en tant que formatrice, que je dois, d'abord, être très ouverte à toutes sortes de problèmes qui se produisent dans le contexte officiel, car dans les deux cours de formation dans lesquels j'ai participé ont été destinés aux enseignants des écoles publiques, qui est un secteur diffère de celui du secteur privé, pour commencer (P1-F).

Ensuite, la formatrice expose que, de son point de vue, un formateur doit connaître le contextualiser le type d'enseignant à qui s'adresse la formation :

Avoir un état d'esprit du contexte auquel est destiné tout ce que je vais enseigner/donner dans la formation. Contextualiser le type d'enseignants du secteur public, des enseignants qui sont en majorité des personnes qui dépassent la quarantaine, qui se sont peu actualisées, qui sont habituées à faire un enseignement de la même manière dans tous les groupes qu'ils ont. Je dois identifier très bien, en tant que formateur, le contexte du secteur officiel. (P1-F).

Ce point de vue est partagé par un autre formateur, qui exprime

Au moins, quelqu'un qui reconnaisse très bien le terrain, car, souvent la relation université, pour ainsi dire, et école est un peu fermée et limité. Il y a des formateurs qui ne connaissent même pas le terrain d'enseignement. Eh bien, un formateur qui ait une bonne connaissance du terrain à différents niveaux, qui ne soit pas méconnaissant ni externe à ces réalités et qu'il puisse partir dès ces réalités de façon

quasi obligatoire, presque avec l'analyse des besoins déjà préparés, avec la lecture du terrain, ce qui va lui permettre de faire son intervention. Autrement dit, ne pas enseigner la langue seulement pour l'enseigner, mais prendre en compte le pourquoi de l'enseignement de la langue, quels éléments méthodologiques, didactiques ont besoins mes enseignants pour ceux contextes. Et le quatrième aspect, c'est quelque chose que je travaille depuis un moment, c'est de leur permettre d'identifier leurs pratiques. C'est vrai. Identifier ses pratiques, à quels aspects elles répondent, à quels principes d'enseignement apprentissage, des concepts du langue, et s'ils sont liés ses pratiques et si elles sont en accord avec mes convictions. Je pense que c'est ça la possibilité de pouvoir impacter, au moins (P2-F).

Le formateur soulève un aspect, pour lui essentiel, la connaissance du contexte éducatif. Commencer la formation à partir des réalités de l'enseignement pour que la formation puisse avoir un impact dans les réalités d'enseignement.

En deuxième lieu, la formatrice, P1-F déclare que tout formateur doit avoir l'intention d'avoir un impact dans la salle de classe. Mais il ne s'agit d'une reproduction de la formation, mais d'un travail amélioré :

Avoir toute l'intention de ce que je fais soit reproduit dans la salle de classe, dans une version améliorée. Espérons que tout ce que je leur enseigne aux professeurs ne soit pas amené en tant que tel, comme ils ont appris en cours de formation, mais qu'ils puissent apporter leur propre empreinte à chaque enseignant et que ceci soit beaucoup mieux de ce que je leur ai appris (P2-F).

Elle ajoute également qu'il faut que le formateur soit créatif et plein de ressources, tenu compte des contextes des établissements scolaires, dans lesquels les enseignants n'ont pas une grande variété de matériel pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Être créatif et plein de ressources, en particulier parce qu'ils sont des enseignants qui ne possèdent pas beaucoup d'outils pour enseigner. Ensuite, concevoir une classe ou un matériau pour eux, qu'ils puissent vraiment aussi le faire (P2-F).

Un formateur doit être disposé à s'informer et enquêter, à faire une recherche sur son enseignement, mais aussi une recherche sur les réalités de l'enseignement. Pour la

formatrice, il faut être ouvert et accepter qu'on ne possède pas une connaissance absolue et qu'on peut l'exprimer pour mieux apprendre.

Être très disposé à rechercher des informations. Par exemple, j'ai dû faire une recherche sur la cathedra afro, car ils n'allaient pas me l'expliquer. Et si quelque chose arrive et je ne le sais pas, je dois l'accepter et dire, bien sûr, je vais demander, je vais enquêter, chercher, à apprendre, car je vais en avoir besoin (P2-F).

Car pour elle, un formateur doit être sûr de ce qu'il enseigne, mais il peut vérifier et reconnaître qu'il ne connaît pas un sujet. Il faut toujours vérifier pour qu'ils ne sortent pas de la formation avec une idée erronée.

Toujours vérifier et s'assurer que ce qu'on va leur donner est correct. Par exemple, en termes de contenu du programme. Je ne peux pas enseigner quelque chose avec une mauvaise prononciation, parce que tout ce que je vais leur donner et ce qu'ils vont amener à leurs écoles, alors, on doit leur garantir de que ce que je fais, ce que je dis est correct. Il faut au moins avoir un bon niveau de langues pour ce type d'enseignants. Et si je ne connais pas quelque chose, il faut leur dire attendez, je vérifie, car travailler avec des enseignants est intimidant, car ils mesurent tes connaissances et on a tendance à ne pas vouloir monter des erreurs face à eux. Voilà pourquoi je le dis (P2-F).

Pour P2-F, il faut avoir de la patience, tenu compte de l'expérience, la connaissance, l'âge, et le niveau de langue du public en formation et être conscient des limitations des enseignants quant à leur formation.

Patience, parce que ce sont des enseignants qui vont à autre rythme, très différent à ce des étudiantes, adolescents ou des enfants. [...] parfois nous voulons sauver le monde avec eux, mais ce n'est pas possible. Alors, on doit très bien connaître ses limitations aussi bien que je connais mes compétences et mes points forts, je dois reconnaître mes limitations (P2-F).

Autre aspect cité par les formateurs c'est la connaissance du public auquel on dirige son enseignement. Selon P3-F, pour pouvoir leur montrer un modèle d'enseignement. Selon

son expérience, les enseignants peuvent identifier des aspects reproductibles dans leur pratique.

[...] Je pensé que l'expérience dans l'enseignement aux enfants est essentielle pour apprendre à un enseignant qui travaille avec des enfants. Parce que, si je ne les connais pas, comment je vais leur dire quoi faire, ou devenir un modèle ? car j'avais l'impression que j'étais leur modèle. Ils m'ont dit plusieurs fois, « professeur, donnez-moi une copie de l'activité pour la faire dans ma classe » (P3-F).

P3-F considère également que le leadership, l'expérience et la formation du formateur sont importants. Ainsi elle affirme que le respect mutuel, entre enseignant et formateur, est essentiel dans un programme de DPE pour pouvoir arriver à un apprentissage collaboratif. Également, elle considère que le formateur de formateurs doit avoir l'envie de continuer à se former, à apprendre.

Leadership. Je pensé que c'est un métier pour des leaders. Non ? il doit avoir une forte formation, avoir une expérience. Il ne s'agit pas d'avoir toute l'expérience, mais au moins savoir quelque chose sur le publique avec lequel se travaille. Il doit avoir l'envie de continuer à se former, car on a l'impression d'avoir tout appris, c'est là que l'échec commence. Et le respect par l'autre. Surtout qu'ils sont plus âgés que moi. Donc, je leur dois le respect(P3-F).

Également, pour P12-RDP et P13-RDP, il est indispensable que les formateurs chargés de la formation en didactique aient une maîtrise (master) pour qu'ils puissent valider les programmes. Ils considèrent qu'une grande partie du succès dans le développement professionnel des enseignants c'est de compter avec une équipe avec non seulement l'expérience dans l'enseignement, mais avec une formation supérieure (BAC+5), qui pourraient motiver et proposer différentes activités. Ces dernières à partir de la didactique et les besoins des enseignants en formation.

En didactique, c'était le critère principal. Nous voulions avoir des formateurs qui pourraient suivre le programme, mais en même temps qui l'alimentaient. Qu'on pourrait tous donner des idées et les mettre en œuvre, les partager avec eux et qu'ils pourraient les mettre en place dans leur salle de classe (P13-RD).

Tous les enseignants avaient des années d'expérience et un diplôme (maîtrise). Pour les cours d'anglais, nous avons de très bons professeurs, dynamiques et qui savent très bien former en anglais. Et qui n'ont pas forcément une maîtrise. Mais pour les cours de didactique, une grande partie du succès était ça. Avoir des formateurs avec de l'expérience, et qui savaient comment garder l'intérêt des enseignants, comment les motiver, et qui pouvaient proposer des activités diverses. S'ils avaient par exemple un groupe d'enseignants du niveau primaire, qu'ils pourraient penser comment enseigner l'anglais à ce niveau, proposer des activités destinées à l'école primaire, la didactique pour ce niveau. Enfin, qu'ils pouvaient s'adapter (P12-RDP).

Le point de vue de Cristian Puren²⁹ résume très bien ce que les acteurs disent sur le DP des enseignants d'anglais. Pour lui, un formateur doit toujours commencer par la pratique des enseignants, tenant compte de leur contexte d'enseignement et social.

Si l'on veut que les enseignants comprennent, s'approprient ce qu'on leur dit au niveau didactique, il faut commencer par la méthodologie. Dans les formations habituelles on commence par la philosophie de l'éducation, par les différentes approches de la culture, par la formation académique, ensuite la didactique et après seulement sur la logique d'application de la méthodologie. Moi c'est que je propose c'est de commencer par la pratique, car c'est à partir des problèmes pratiques que rencontrent les enseignants qu'ils peuvent avoir besoin et comprendre les apports didactiques, et ensuite des apports des philosophies éducatives et des politiques linguistiques qu'on peut éventuellement les apporter. Paradoxalement, il ne faut pas commencer par les bases. (Puren, 2014).

Le cadre suivant présenté une synthèse du profil du formateur selon le constat des acteurs que nous avons entrevus lors de notre recherche :

Le Profil du formateur selon les acteurs du DPE

- Comprend les contextes d'enseignement
- Forme à partir de la réalité et les besoins des enseignants
- Est ouvert aux situations difficiles présents dans le secteur officiel
- Est un model
- Est créatif
- Est plein de ressources
- Respecte les styles et rythmes d'apprentissage des enseignants
- Propose des changements à partir de la pratique
- A une forte formation

²⁹ Point de vue qu'il a exprimé dans le cadre d'un entretien personnel que nous avons réalisé en 2014.

- Possède une grande motivation
- Est patient
- Crée des processus d'apprentissage collectifs
- Est un leader

Tableau 20 : Le profil du formateur selon les acteurs du DPE

De notre point de vue, il est important pour les formateurs d'avoir une vision de leur rôle dans la formation des enseignants et sur les différents moyens qu'ils ont pour les accompagner dans leur développement professionnel. Ils sont des éléments essentiels dans l'empowerment des acteurs éducatifs. Comme l'explique Puren (entretien réalisé pendant notre recherche), il est important de penser à la pratique et aux réalités des établissements. Si les enseignants peuvent les associer dans leurs projets de formation, ils auront l'opportunité d'analyser les problématiques sur l'enseignement et les résoudre à la lumière d'un savoir-faire.

8.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Nous nous sommes intéressés au développement professionnel des enseignants d'anglais LE en leur demandant sur leur processus de formation. Le questionnaire qu'ils ont répondu montre que 91,67% (de 36 participants) affirment participer de façon volontaire à des activités de DPE. Seulement 8,33% (3 enseignants) mentionnent qu'ils le font pour d'autres raisons, mais qu'il ne s'agit pas d'une participation obligatoire.

En ce qui concerne le financement de la formation des enseignants, ceci est aussi importante dans le processus de Développement Professionnel. Nous avons demandé aux enseignants si leur formation était financée par le Ministère d'éducation nationale. À la question (Q30-SQ001), ils affirment à 22,22% presque jamais, 30,56%, parfois, 11,11% normalement, presque toujours 8,33% et toujours 8,33%. Ceci dit, nous pouvons comprendre que la plupart des enseignants participants à notre enquête ne bénéficient pas d'un financement dans leur DP.

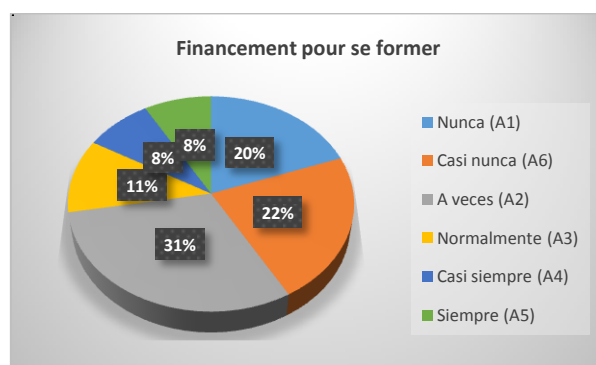


Figure 25 : Financement pour la formation des enseignants d'anglais

Le gouvernement colombien demande des changements et une amélioration de compétences chez les élèves et chez les enseignants. Néanmoins, les enseignants que nous avons interrogés affirment qu'il n'y a pas assez de financement dans leur formation. Ceci se traduit par un manque de compromis du Ministère d'Éducation, qui cherche de meilleurs

résultats, mais qui ne donne pas les éléments nécessaires pour que les enseignants puissent mieux s'adapter aux changements de la nouvelle politique linguistique, appuyé sur le CECR.

8.3.1. DESCRIPTIF D'ASSIGNATION DE TEMPS POUR LA FORMATION

Quant à l'assignation du temps pour le DP des enseignants, (Q30-SQ001), les participants à notre questionnaire affirment à 8% qu'on leur accorde du temps pour participer à des activités de professionnalisation dans leur établissement scolaire. 6% affirment presque toujours, 8% dissent que normalement, 39% parfois, 17% presque jamais et 22% déclarent que jamais. Nous constatons ainsi, que le temps destiné à nos participants pour leur Développement Professionnel n'est pas suffisant. La plupart des réponses se trouvent en dessus de la moyenne. Ce qui nous laisse comprendre que le temps de formation est limité.

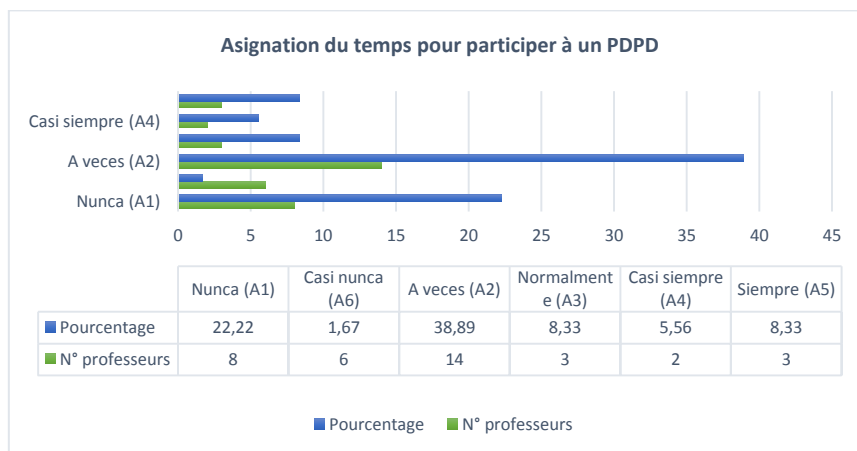


Figure 26 : Assignation du temps pour le Développement Professionnel des enseignants d'anglais

Nous présentons également la question Q30-SQ003. Celle-ci correspond à l'assignation du temps pour participer à des séminaires, des colloques et des conférences en dehors de l'établissement scolaire. 25% (9 participants) ne déclarent jamais, 19% (7 participants) presque jamais, 36,11% (13 participants) parfois, 5,56% (2 participants) normalement, 5,56%, (2 participants) presque toujours, et 8,33% toujours. Ainsi, les

enseignants participants à notre étude n'ont pas une forte assignation de temps pour leur DP en dehors de leur établissement scolaire. Normalement, ils doivent utiliser leur propre temps et non leur temps de travail pour se professionnaliser. Ceci montre que pour le Ministère d'éducation l'enseignant est le seul responsable de sa formation et son développement et que ceci n'a pas un rapport avec leur contexte de travail. Il est nécessaire de changer cette vision et travailler à partir de leurs difficultés et de ses problématiques pour donner des solutions réelles.

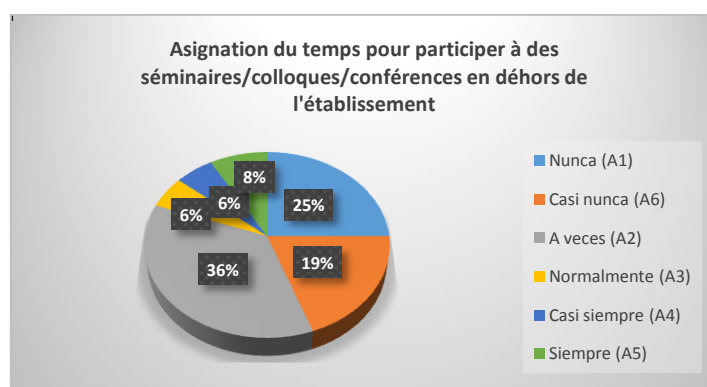


Figure 27 : Asignation du temps pour participer à des colloques/conférences en dehors de l'établissement

À la question (Q30-SQ005), encouragement et assignation du temps pour continuer ses études supérieures, réalisation d'une maîtrise, les enseignants affirment. 50% (18 participants) n'affirment jamais, presque jamais 19,44% (7 participants) et parfois 19,44% (7 participants). Seulement 2,78% affirment que normalement (1 participant), presque toujours 5,56% (2 participants), presque toujours, et 2,78% (1 participant), toujours. Ce qui montre que les enseignants ont des faibles possibilités à se former dans un cadre plus académique.

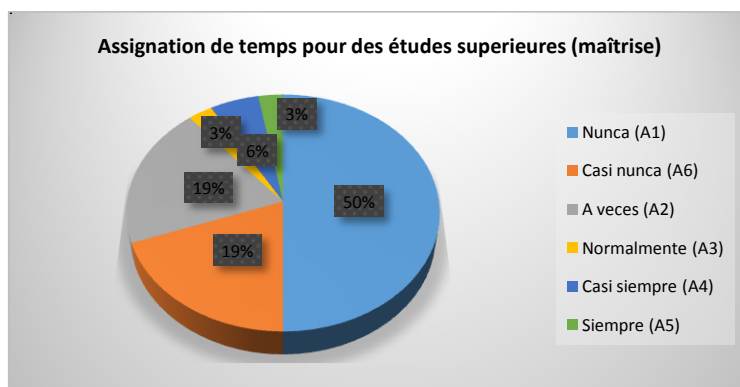


Figure 28 : Asignation du temps pour la réalisation d'une maîtrise

Quant à la formation entre pairs ou groupes de travail. Au sein de l'établissement scolaire ou en dehors de celui-ci (cf. questionnaire, Q : 30-SQ004), les enseignants affirment à 33% que parfois ils participent à ce type de formation. Nonobstant, près d'un 31% d'entre eux disent ne jamais participer à des projets de formation entre pairs. Seulement 3% d'entre eux disent participer toujours et 8% presque toujours. Nous constatons ainsi que les niveaux de formation entre pairs restent encore faibles, ce qui ne favorise pas le codéveloppement professionnel. Nous considérons que ce moyen de formation pourrait apporter dans plusieurs aspects la profession enseignante.

Comme l'expliquent Payette et Champagne (2010), grâce au codéveloppement professionnel, les enseignants pourraient apprendre à être plus efficaces, comprendre et tenter de formaliser ses modèles, prendre le temps de réflexion et avoir un groupe d'appartenance, consolider leur identité professionnelle, apprendre à aider et être aidés et à savourer le plaisir d'apprendre.

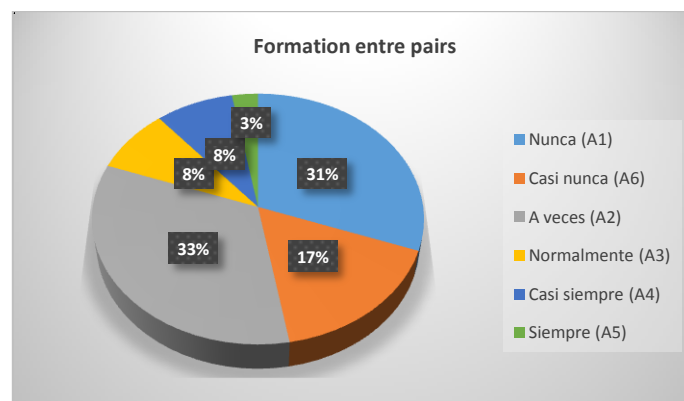


Figure 29 : Formation entre pairs au sein ou en dehors de l'établissement scolaire

En ce qui concerne le type de formation dans laquelle participent les enseignants (cf. resumen de campo para 31), les enseignants avaient la possibilité de répondre à la question avec multiples réponses. C'est-à-dire, ils pouvaient choisir les formations qui correspondaient à leur DP sans aucune restriction.

Les résultats ont dévoilé que 55,56% (20 participants) affirment assister principalement à des séminaires, des colloques et des conférences. Cela, confirme ce qu'ils

affirment précédemment dans la figure 20. Ensuite, 33,33% des participants déclarent réaliser un codéveloppement professionnel avec des pairs au sein de leur établissement scolaire (12 participants) et 30,56% (11 participants) attestent avoir du conseil au sein de l'établissement. Ensuite, 27,78% (10 participants) témoignent réaliser des cours d'anglais LE et 22,22% (8 participants) assurent participer à des cours au sein d'un programme de développement professionnel. Seulement 13,89% (5 participants) affirment réaliser un codéveloppement professionnel avec de pairs d'autres institutions et 2,78% (1 participant) réaliser d'échanges internationaux avec des pays anglophones. 13,89% des enseignants mentionnent réaliser autre type de DP. Dans leur réponse un d'entre eux témoigne réaliser un DP autonome, tandis que les autres témoignent ne pas participer à aucun type de DP.

8.3.2. DESCRIPTIF TYPES DE FORMATION

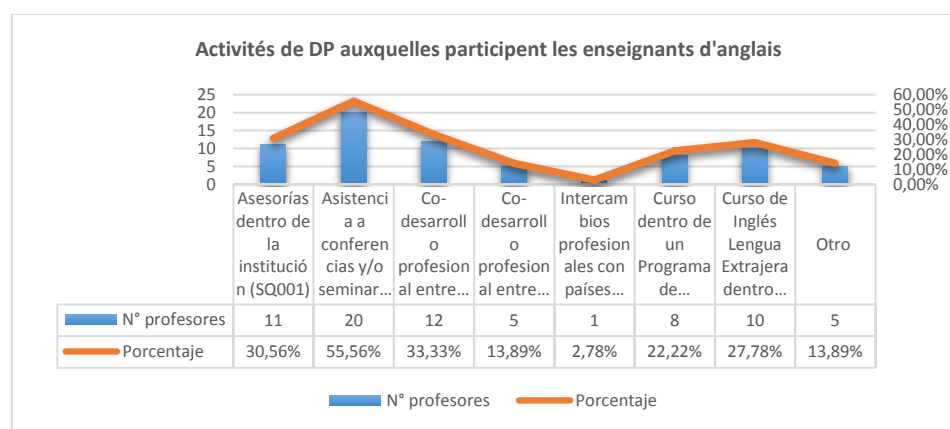


Figure 30: Types de formation dans laquelle participent les enseignants

Les résultats présentés ci-dessus représentent les réponses des enseignants tant du secteur public que du secteur privé. Dans notre dépouillement, nous avons voulu comparer les deux contextes pour avoir une vision plus claire du développement professionnel des enseignants d'anglais dans chaque environnement.

Nous avons constaté que la plupart des enseignants du secteur public, participants à notre questionnaire, témoignent participer essentiellement à des activités de formation collectives et de socialisation. Par exemple les conférences, les colloques ou les séminaires. La formation au sein d'un PDP semble avoir une place dans la formation des enseignants du secteur public. Par contre, la consultation/accompagnement au sein de l'établissement, le codéveloppement professionnel, les cours d'anglais LE, ou les échanges internationaux semblent avoir peu de place dans le secteur public de l'éducation.

8.3.3. DESCRIPTIF SUJETS DE FORMATION

Nous avons demandé aux enseignants de nous décrire les sujets auxquels il a été formé. Le tableau suivant présente un descriptif de cela.

Sujets de formation	N° d'enseignants	Pourcentage
Niveaux d'anglais LE (A1-C2)	17	47.22%
Didactique/Méthodologie de LE- anglais	21	58.33%
Niveaux des compétences d'anglais (Standards créés pour la PLC)	9	25.00%
Compréhension du CECR et son adaptation au contexte colombien	7	19.44%
Compréhension des niveaux de compétences selon le CECR	4	11.11%
Plurilinguisme	1	2.78%
Bilinguisme	12	33.33%
Interculturalité	5	13.89%
Usage des TICS pour l'enseignement d'anglais LE	14	38.89%
Autre	1	2.78%

Figure 31 : Thématiques de formation des enseignants d'anglais LE

Nous pouvons observer que la didactique des langues occupe la première place dans le développement professionnel des enseignants avec un 58,33% des enseignants qui attestent avoir eu une formation concernant cette thématique. Entre les exemples cités, les enseignants font référence à la formation au sein d'une maîtrise et du travail collaboratif sous une approche communicative. Ensuite, les niveaux d'anglais LE des enseignants est cité

par 47,22%. Certains enseignants font référence à la certification de Cambridge et aux examens d'Aptis y TKT dans leurs réponses ouvertes.

Cela est suivi par l'usage des TIC, dans l'enseignement de LE avec un 38,89%. Entre les projets cités, nous trouvons le projet TIT@ bilinguisme et la formation aux outils moodle et blackboard.

Le bilinguisme dans la formation des enseignants est cité par 33,33% des enseignants. Entre les exemples de formation cités on trouve le diplôme/certification universitaire. Les standards de compétence en anglais LE sont cités seulement par 25,00% des enseignants. Des ateliers de formation avec ICFES, pour l'élaboration des évaluations.

Après un faible pourcentage des enseignants, 19,44%, affirment avoir été formés à la compréhension du CECR. 11,11% à la compréhension et évaluation des niveaux de compétences du CECR. Les sujets d'interculturalité occupent un 13,89% et le plurilinguisme est presque inexistant comme sujet de formation. Seulement 1 des enseignants affirme avoir eu une formation en relation à ce sujet.

Après avoir eu un aperçu des thématiques de formation à niveau général, nous continuons avec une comparaison entre les deux contextes (secteur privé/public). Notre objectif est d'observer s'il y a des écarts entre les deux contextes concernant les sujets de formation mentionnés par les enseignants.

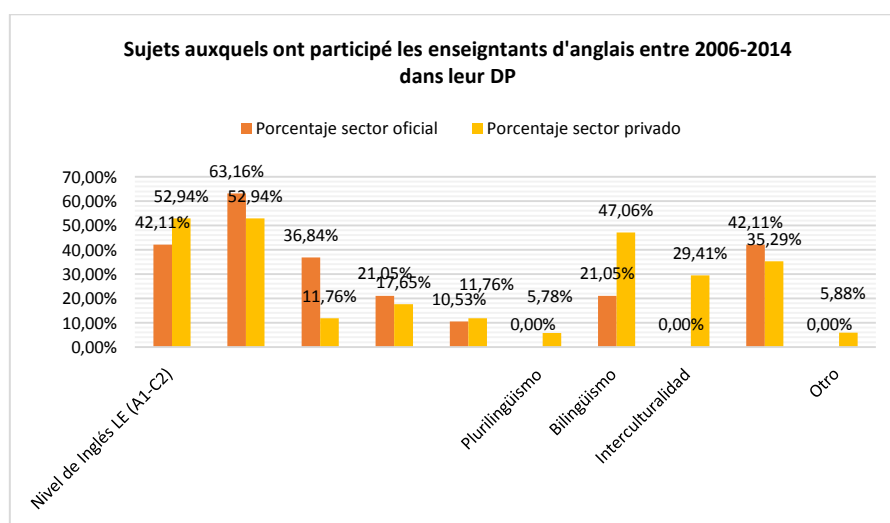


Figure 32 : Thématiques du Développement Professionnel auxquelles ont participé les enseignants d'anglais entre 2006-2014

La figure précédente illustre les réponses des enseignants d'anglais concernant les thématiques auxquelles ils ont participé dans le cadre de leur développement professionnel. Nous pouvons constater que les enseignants dans les deux secteurs ont eu une formation aux différents niveaux de compétences (A1-C2) pour l'enseignement d'anglais LE. 42,11% pour les enseignants du secteur privé et 42,11% du secteur privé. Également, un pourcentage de 52,94% du secteur privé et 63,16% du secteur officiel affirment avoir eu une formation à la didactique de Langues Étrangères.

Une autre thématique semble être prise en compte dans la formation des enseignants. L'usage des TIC pour l'enseignement de l'anglais LE. 42,11% des enseignants du secteur officiel et 35,29% dans le secteur officiel.

Un 47,06% des enseignants du secteur privé affirment avoir été formé au bilinguisme, contre 21,05% du secteur officiel. Ceci montre un écart assez prononcé entre les deux contextes.

Quant à la formation concernant les standards, créés à partir des niveaux des compétences du CECR, seulement 11,76% et 36,84% du secteur officiel affirment avoir été formés à cette thématique. Ce qui montre un intérêt à sa compréhension.

Nonobstant, seulement 21,05% des enseignants du secteur officiel et 17,65% du secteur privé témoignent avoir été formés à la compréhension du CECR. Également, 10,53% des enseignants du secteur officiel et 11,76% du secteur privé affirment avoir été formés à la compréhension et évaluation des niveaux de compétences du CECR. Ceci montre un travail de compréhension faible du document.

De la même manière, quant à la formation au bilinguisme il y a un écart de plus de 20% entre les enseignants du secteur officiel (21,05%) et les enseignants du secteur privé (47,06%). Ce qui montre un faible niveau de formation sur le bilinguisme et ce qu'il implique dans la PLE, selon les expériences de nos participants.

Nous avons considéré que le plurilinguisme pourrait être un sujet de formation à explorer dans le DP des enseignants de langue dans le pays. Nous avons constaté que la thématique a été utilisée dans la formation de seulement 5,78% des enseignants du secteur privé dans aucun cas dans la formation des enseignants du secteur public. Le pourcentage est similaire à celui de l'interculturalité, thématique traitée dans la formation de 29,41% des enseignants du secteur privé contre 0,00% dans le secteur officiel.

Ainsi, nous pouvons conclure que sur les thématiques auxquelles ont été formés les enseignants d'anglais LE, les plus utilisés à niveau similaire entre les deux contextes sont la didactique des langues, les niveaux de compétence des enseignants et l'usage des TIC. La thématique de bilinguisme a une faible formation chez les enseignants du secteur public en comparaison du secteur privé qui est presque le double. Également, les enseignants ont une faible formation aux sujets tels que la compréhension du CECR et l'évaluation des niveaux de compétences, le plurilinguisme ou l'interculturalité.

Il est surprenant de constater que la formation aux standards de compétences, qui sont la base du curriculum des établissements soit cité par un nombre faible des enseignants. Mais ça rejoint la vision des acteurs du développement professionnel, qui affirment également que les enseignants ont une faible connaissance ou maîtrise de ce sujet.

8.3.4. DUREE DE LA FORMATION

La durée de formation est aussi un sujet que nous avons considéré de traiter lors de notre questionnaire. Nous l'avons pris en compte, après avoir écouté les acteurs du DPE parler du nombre des enseignants qui désertent les programmes de DPE. Nous avons voulu savoir quelle était la formation la plus utilisée par les enseignants en termes du temps de formation. Ainsi, nous avons eu le résultat suivant :

Ainsi, nous avons eu le résultat suivant :

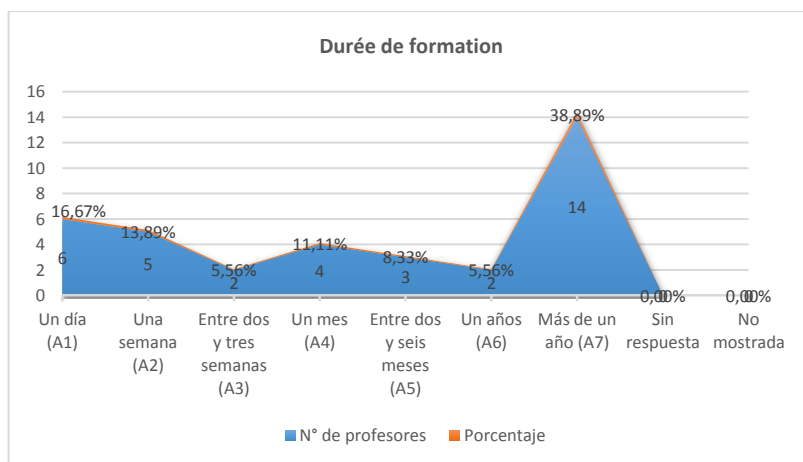


Figure 33 : Durée de formation des enseignants d'anglais

Nous pouvons constater que les formations auxquelles ont participé les enseignants ont une durée de plus d'une année selon le témoignage de 38,89% des enseignants questionnés. Suivi des formations d'une journée, avec 16,67%, 13,89% avec une formation d'une semaine et 11,11% d'un mois. Ce résultat nous montre que les enseignants d'anglais ont participé, en majorité, à des programmes de formation à longue durée.

8.3.5. OBJECTIFS DE FORMATION

8.3.5.1. LA FORMATION POUR L'AMELIORATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ET LINGUISTIQUES

Nous avons interrogé les enseignants sur les effets de la formation dans leur développement professionnel. Nous avons donné aux enseignants une liste des thématiques qu'ils pouvaient choisir. Ensuite, ils avaient la possibilité de sélectionner celles qui correspondaient à l'amélioration de la compétence professionnelle (cf. Annexe questionnaire, resumen para 34, SQ001-SQ018).

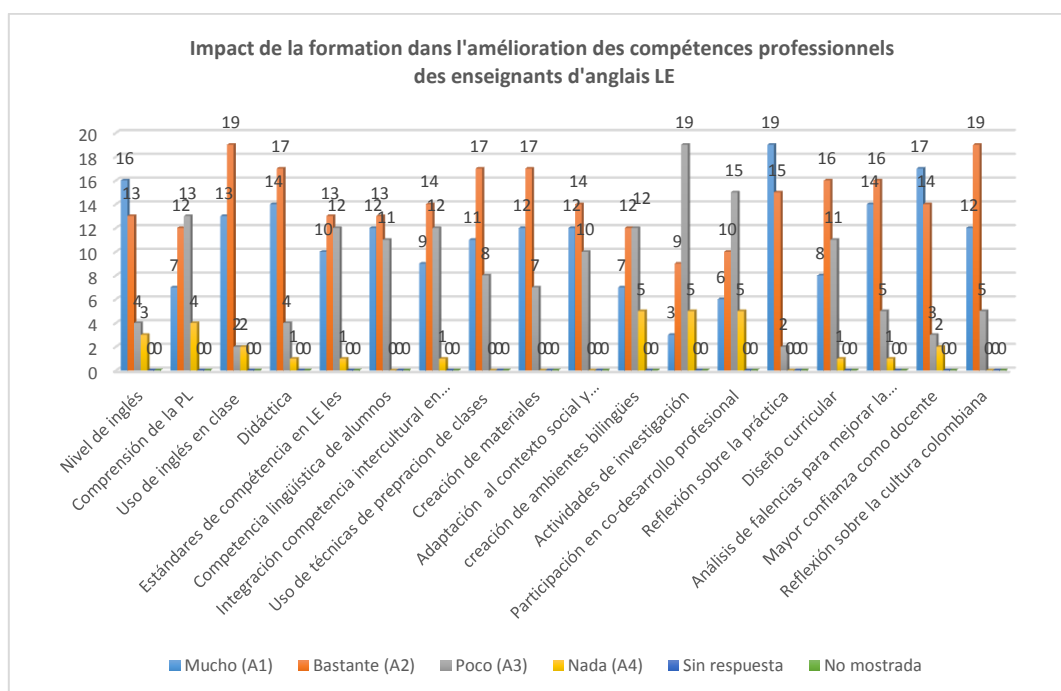


Figure 34 : Impact de la formation dans l'amélioration ou développement des compétences professionnelles des enseignants d'anglais LE

La figure ci-dessus résume les réponses des enseignants concernant l'impact de la formation dans leur développement professionnel des enseignants. Ils qualifient de 1 à 4 le niveau d'influence. A1, correspond à l'échelle de beaucoup (Mucho) ; A2, suffisamment (Bastante) A3, peu (Poco) ; A4, rien (Nada).

Les enseignants affirment que la formation dont ils ont participé les a permis d'améliorer leur niveau d'anglais (19/36 beaucoup et 13/36 suffisamment). Quant à la compréhension de la Politique Linguistique (PL), les enseignants semblent être partagés. La moitié d'entre eux expriment que la formation leur a permis de mieux comprendre la PL, divisés entre A1 7/36 et A2 12/36, contre A3 13/36 et A4 4/36.

Si nous poursuivons notre analyse avec l'usage de l'anglais dans la salle de classe, les enseignants en majorité expliquent que la formation a eu un impact positif. Pour A1 13/36 et pour A2 19/36. Et pour la didactique les enseignants confirment avoir eu un impact de celle-ci, grâce au DP (17 et 14). Si nous continuons avec les standards pour l'enseignement d'anglais. Les enseignants semblent être partagé sur cette question (10 beaucoup/13 bastante et 12 très peu. Les enseignants mentionnent également que les techniques de

préparation de cours et des matériels pour l'enseignement de la LE a aussi un impact sur le développement des compétences professionnelles. Les avis sont partagés en ce qui concerne l'adaptation au contexte social et les environnements bilingues.

En ce qui concerne les activités de recherche dans la salle de classe et celles concernant le codéveloppement professionnel, les enseignants expliquent qu'ils ont eu une faible incidence de ces activités dans ses compétences professionnelles en suivant les programmes de formation. Pour la première 19/36 et pour la deuxième 15/36. Au contraire de la réflexion sur la pratique professionnelle (19/36 beaucoup), la conception du curriculum (16/36 suffisamment), l'analyse des difficultés pour améliorer sa propre pratique (16/36 suffisamment). Les enseignants considèrent que ces activités ont eu une forte influence sur le développement des compétences professionnelles.

Finalement, les enseignants considèrent que la formation a eu un grand impact sur le développement de la confiance en soi et la réflexion sur sa propre culture. Cette analyse nous mène à penser que le développement professionnel a une incidence positive et une forte influence dans l'amélioration de compétences professionnels des enseignants.

8.5. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

La formulation des politiques éducatives, notamment dans les pays périphériques et semi-périphériques du système mondial, est de plus en plus dépendante de la légitimation et de *l'aide technique* des organisations internationales (Teodoro, 2007). Le cas de la Colombie, avec la mise en œuvre de sa Politique Linguistique (Colombie bilingue 2005-2019) et le Plan National de Bilinguisme font une grande pression chez les enseignants de Langues Étrangères (LE). Celle-ci augmente dans un contexte où les inégalités sociales, la violence et le déplacement forcé de la campagne à la ville, sont parti du quotidien de l'éducation. Au milieu du contexte social présenté, l'éducation national colombienne se projette dans un bilinguisme, dit social, ce qui mène à une restructuration même de l'évaluation.

Ainsi, comme l'objectif est de devenir un pays compétitif à l'échelle internationale, il y a un grand intérêt d'améliorer les compétences en anglais LE. Les enseignants et les élèves sont évalués constamment. Et l'apparition des évaluation certificatives est des plus en plus présente. Nous allons décrire ci-dessous cette évolution à partir des évaluations nationales et l'internationales.

8.4.1. L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS

Comme mentionné tout au long de notre étude, le Programme National de Bilinguisme, apparu en 2005 est proposé dans le cadre de la politique linguistique de la Colombie, avec l'objectif *d'avoir des citoyens et citoyennes capables de communiquer en anglais, avec des standards internationaux comparables, pour ainsi insérer le pays dans les processus de communication universelle, l'économie globale et l'aperture culturelle.*

C'est en suivant cet objectif que la réalisation d'une étude diagnostique constitue le premier pas dans ce processus (Ministère d'Éducation Nationale, s.d.). Pour le MEN, il est nécessaire de pouvoir savoir dans quel niveau de compétence sont placés les enseignants d'anglais LE, pour ainsi pouvoir établir des programmes de formation. Ces programmes sont menés à niveau régional, avec la collaboration des SEM dans tout le pays. Ils devront répondre, d'un côté aux besoins repérés par le diagnostic, et d'un autre, aider les enseignants et les étudiants à atteindre les niveaux de langue établis dans la nouvelle PL.

Le Ministère d'Éducation fait appel au *British Council*, en tant qu'allié, dans un objectif de conception et de réalisation du projet politique. Ils considèrent que pour la mise en place du CECR, il est nécessaire de connaître le niveau réel des enseignants d'anglais. Ainsi, en novembre 2008 est appliquée une évaluation de niveau d'anglais à 3.525 enseignants de diverses régions. Ceci, avec la participation de 78 SEM et avec un numéro total de 11.064 enseignants évalués. Dans les résultats obtenus, 292 ont eu un niveau A1 (niveau débutant), 512 ont obtenu un niveau A2 (niveau élémentaire), 1.618 un niveau B1 (niveau intermédiaire) et 929 entre les niveaux B2 à C2 (niveaux avancés).³⁰

L'évaluation diagnostique est utilisée comme un outil afin de qualifier et de préparer les enseignants du pays et pour contribuer au développement de la profession enseignante. Le MEN voit chez les proportionner une connexion avec le monde à travers d'une éducation de qualité pour la vie.

De ce fait, l'évaluation diagnostique dans ces débuts donne comme résultat, à niveau national, des failles existantes dans le niveau de compétence linguistique chez un grand nombre d'enseignants d'anglais du pays. Dans cet ordre, le MEN, dans sa vision de l'évaluation de niveaux des enseignants, propose une évolution sur le niveau de compétences à développer chez les enseignants et les étudiants :

³⁰ Chiffres donnés par le Ministère d'Éducation nationale (2016) dans le *Centro Virtual de Noticias*.

Moyenne	Objectif 2010	Objectif 2015	Objectif 2019
Enseignants d'anglais du 1er et 2e Cycle avec un niveau B2	(50%)	75%	100%
Élèves du 2 cycle atteignent un niveau B1 avec l'évaluation ICSES	40%	70,4%	100%
Futurs enseignants d'anglais du 1er et 2 cycle atteignent un niveau C1	75% B2 25% C1	100% B2 50% C1	100% C1
Étudiants universitaires atteignent un niveau B2	70% B1 30% B2	100% B1 70% B2	100% B2

Tableau 21 : Objectifs du projet Vision Colombie 2019 selon MEN (2006)

Suite au préambule au sujet des objectifs du PNB, précédemment exposés, nous vous présentons l'évaluation diagnostique des enseignants réalisée en 2011. Nous pouvons percevoir que 17% (556 enseignants) sont placés dans le niveau A1 ; un 6,30% (206 enseignants) dans le niveau A2 ; ensuite 17,98% (588 enseignants) se trouvent dans le niveau B1 ; et 15,16% (496 enseignants) dans le niveau B2. Pour finaliser, de la convocation réalisée 43,55% (1424 enseignants) ne se sont pas présentés à l'évaluation.

Compte tenu des objectifs à atteindre dans le PNB (2004-2019), d'avoir en 2010 50% des enseignants d'anglais du 1^{er} et 2^e cycle, dans un niveau d'anglais B2 ; le graphique illustre que ces objectifs ne sont pas encore atteints. Seulement 15,17% des enseignants sont placés dans le niveau B2.

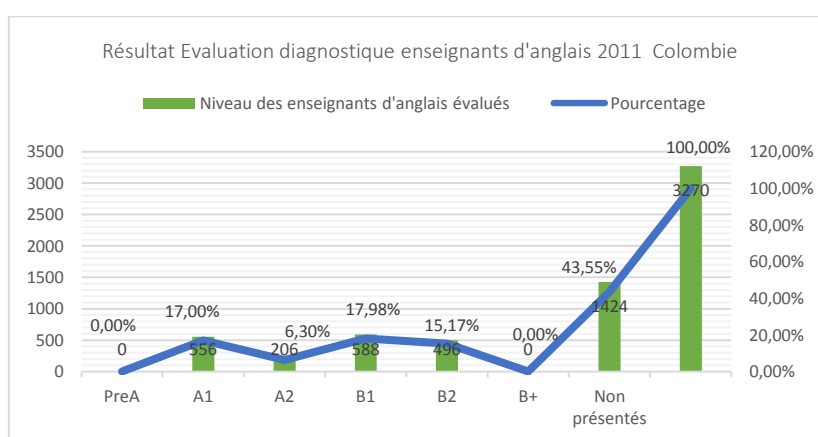


Figure 35 : Résultats de l'évaluation diagnostique des enseignants d'anglais en 2011

Également, le graphique suivant dévoile les résultats de l'évaluation en 2012. Dans un premier temps nous pouvons observer qu'il y a un nombre élevé d'enseignants (22,23%) qui

ne s'est pas présenté à cette évaluation diagnostique proposée par le MEN. Deuxièmement, le graphique nous montre qu'il y a un 11,9% (797 enseignants) qui ont un niveau inférieur au niveau de compétences proposées par le CECR, ensuite 9,88% (702 enseignants) arrivent à un niveau A1. 9,62% (583 enseignants) possèdent un niveau A2. Puis, un 27,44% des enseignants qui ont un niveau B1 en 2012. Finalement, 19,64 % ont un niveau B+. Ce qui veut dire que l'objectif fixé par le MEN, à atteindre 100% des enseignants d'anglais en exercice avec un niveau B2 en 2019, est encore loin de la réalité.

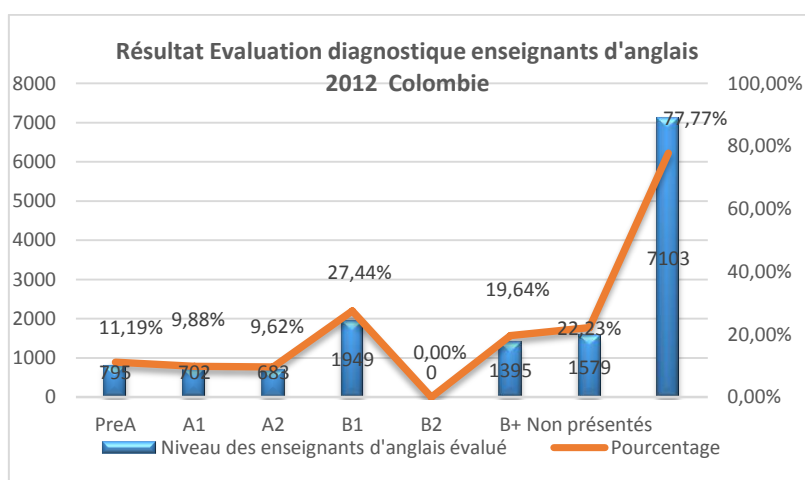


Figure 36 : Résultat de l'évaluation diagnostique des enseignants d'anglais en 2012

L'image suivante peut nous donner un aperçu des différents niveaux atteints par les enseignants d'anglais en Colombie, selon l'évaluation diagnostique du MEN. Nous retrouvons les différents départements participants à l'évaluation diagnostique.

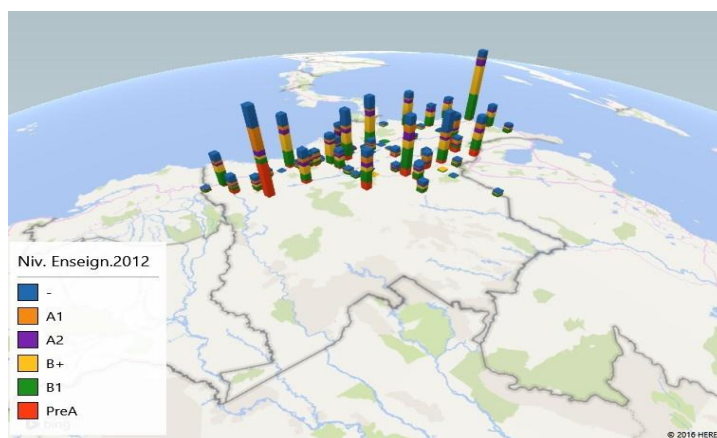


Figure 37 : Niveau des enseignants d'anglais dans les différentes régions en 2012

Pour continuer dans notre réflexion, nous nous sommes intéressés à la question de l'évaluation des enseignants. Nous avons interrogé les professeurs participants à notre étude pour connaître leur point de vue. La figure suivante nous montre un aperçu de leur réponse.

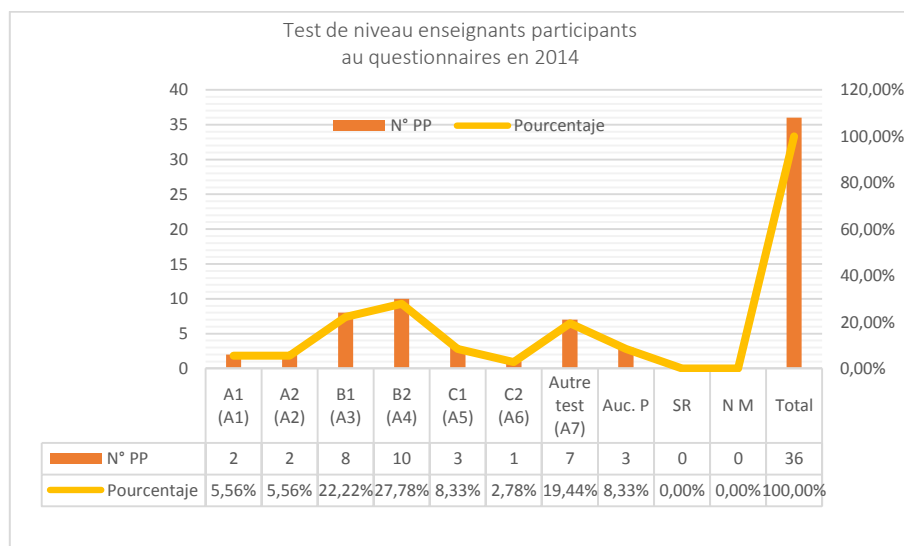


Figure 38 : Test de niveau d'anglais des enseignants participant au questionnaire

Nous pouvons constater que 27,78% des enseignants témoignent être placé dans le niveau B2 ; 22,22% dans un niveau B1 et un grand pourcentage d'entre affirment avoir passé d'autre type de tests (TOEFL, TOEIC, MELICET, MET, etc.). Si bien nous sommes conscients que notre échantillon n'est pas très représentatif, ce résultat confirme que les niveaux de langue des enseignants ne s'approximent pas à l'objectif premier pour l'année 2010 : avoir des enseignants en niveau B2 à un 50%. D'autre part, nous remarquons qu'un pourcentage élevé des enseignants, 19,44%, n'a pas présenté le test de niveau proposé par le MEN.

Le tableau suivant correspond à la question numéro 17 du questionnaire appliqué aux enseignants. Dans ce volet ils devaient noter leur point de vue concernant le test de niveau appliqué par le MEN. Nous pouvons observer que dans une échelle de 1 (considéré le point le plus faible) et 5 (considéré comme le point le plus fort), 72,22% des enseignants expriment être fortement d'accord (5) avec l'évaluation diagnostic réalisé aux enseignants

d'anglais LE ; suivi de 19,44% (4) ; 5, 56% (pour 3) et 2,78% (pour 1). Nous pouvons traduire ces informations en affirmant que les enseignants participants à notre questionnaire sont d'accord avec cet outil.

Quant à la question, *considérez-vous l'évaluation diagnostique utile pour votre développement professionnel ?* 36,11% des enseignants placent leur réponse dans l'échèle 4 et 19,44%, dans l'échèle 5. 22,22%, considèrent moyennement l'évaluation diagnostique comme étant utile, 11,11% se placent dans l'échèle 2, et 11,11% dans 1. Ceci montre que la plupart des enseignants ont une image positive de l'évaluation diagnostique pour contribuer à leur développement professionnel. Dans la même mesure, 30,50% sont d'accord avec le fait que cette évaluation est utile pour continuer leur DP dans un contexte académique : institutionnel, du point de vue de la région avec la SEM et/ou avec le MEN.

Finalement, en ce qui concerne la question, *l'évaluation diagnostique a été un apport pour améliorer ou changer votre pratique d'enseignement ?* Un 38,89% se place en majorité dans l'échèle de 1, ce qui veut dire que, en désignant une relation avec la pratique enseignante, les participants considèrent qu'il n'y a pas eu une grande contribution dans la transformation de celle-ci. Ce chiffre est suivi par 30,56%, qui se placent dans l'échelle en numéro 3 (moyenne), suivi de 13,89% dans 4 et 5.

8.4.2. L'ÉVALUATION NATIONALE ICFES CHEZ LES ÉLÈVES ET SON INFLUENCE DANS LE COURS D'ANGLAIS LE

Le niveau de langue des élèves à la fin du deuxième cycle est réalisé par le ICFES. Organisme national responsable de l'évaluation des élèves en fin d'études secondaires. Cette évaluation est requise pour l'entrée dans le milieu universitaire public et ainsi, elle permet d'avoir une vision générale des niveaux des élèves au niveau national et local dans les disciplines générales de l'enseignement (anglais LE, mathématiques, physique, Chimie, etc.).

Certains acteurs du Développement Professionnel des Enseignants (DPE) affirment que, même si la Politique Linguistique est centrée sur le développement des compétences communicatives, l'épreuve présentée par les élèves reste encore centrée sur la compréhension écrite (lecture de textes) et pour l'instant, ne présente pas une compétence de production ou de compréhension orale, que sont fondamentales dans la proposition du CECR et dans les objectifs des standards de compétences proposés par le MEN.

Les résultats obtenus entre 2005 et 2013 montrent des tendances différentes. Mais ne montrent pas le niveau selon l'échelle des compétences proposées par le CECR. Ainsi, selon les résultats des étudiants en fin de deuxième Cycle (Niveau 11^e), ceci restent en dessous de la moyenne entre 40,79% et 44,63%. Seulement en 2010 s'est présenté une amélioration, avec une moyenne de 50,03%.

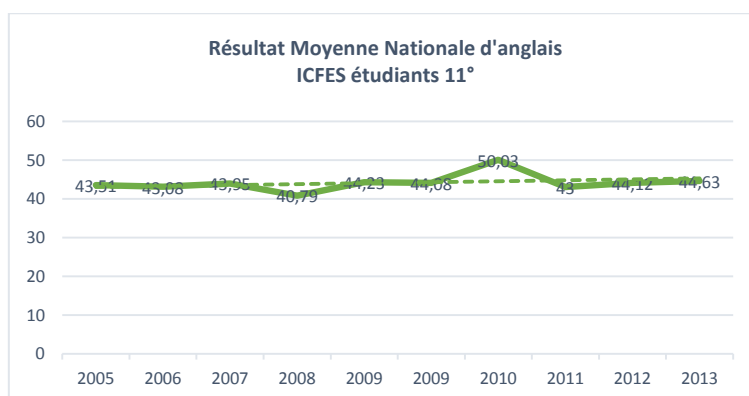


Figure 39 : Résultat moyenne nationale ICFES, étudiants 11° 2005-2013

CONCLUSION INTERMEDIAIRE

Le développement professionnel des enseignants est en élément clé pour la mise en œuvre de la politique linguistique de la Colombie. Pour que le Plan National de Bilinguisme ait un impact dans les établissements scolaires, le MEN déploie des actions de formation. Ces formations sont réalisées avec la collaboration des institutions nationales : les universités publiques et privées, des centres des langues, des centres des langues binationaux, les Écoles Normales et les SEM. Cela sous la proclamation de divers décrets et articles qui donnent une accréditation principalement aux universités et aux Écoles Normales pour s'occuper de la formation des enseignants.

Dans le cadre de cette PL, et le projet de Révolution Éducative, le MEN fait un investissement considérable dans le DP des enseignants, avec un budget destiné à cette activité. Ainsi, le gouvernement lance des formations massives tout au long de pays.

Les sujets de formation principaux sont : les niveaux de langue des enseignants et des élèves, la didactique de langues et l'usage des TIC pour l'enseignement d'anglais LE. Cela montre que le développement professionnel

Le MEN de la Colombie, considère le développement professionnel des enseignants, comme une stratégie pour améliorer la pratique professionnelle des enseignants.

Le DP dans les établissements est encouragé par la politique d'autonomie éducative. Ainsi, le MEN considère que les enseignants sont responsables de leur propre formation.

Dans le cadre de la PL du pays, et le projet de Révolution Éducative, le MEN investi dans le DP des enseignants. Un budget est géré. Ainsi, le gouvernement lance des formations massives tout au long de pays. Les sujets de formation principaux sont : les niveaux des langues, la didactique de langues et les TIC en contexte scolaire.

PARTIE 5 : DISCUSSION

CHAPITRE 9 : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Dans les chapitres précédents (5-8) nous avons présenté les résultats concernant les différentes données dans notre recherche. L'analyse réalisée nous a permis de mieux comprendre les enjeux de l'adoption du CECR dans le contexte colombien, la politique linguistique appliquée dans le pays, le développement professionnel des enseignants et les processus de la PL à niveau local.

Nous rappelons que nous avons réalisé ce travail de recherche dans le but de comprendre principalement la mise en œuvre de la PL et les enjeux du CECR adopté par le pays. Nous analysons les projets de développement professionnel et les pratiques, du point de vue des acteurs du DP et des enseignants d'anglais en exercice.

Nous partons de cet objectif, car différents pays n'appartenant à l'Union Européenne ont adopté ce cadre. Tel est le cas de la Colombie. À partir de l'année 2005 dans le cadre du Plan National de Bilinguisme, met en place des moyens pour former les enseignants tant au niveau linguistique, pour améliorer le niveau de compétence en anglais des enseignants et des élèves, qu'au niveau de la didactique des langues et des nouvelles technologies afin d'atteindre les objectifs d'une Colombie bilingue en 2019.

Ainsi, quel que soit le pays, la formation des enseignants est considérée comme essentielle pour soutenir la réforme de l'éducation, dans le sens où il y existe de nouvelles connaissances à acquérir, des compétences diversifiées à développer et des pratiques nouvelles à maîtriser. (Solar 2001).

Dans ce chapitre, nous allons présenter nos interprétations de ces résultats selon nos questions de recherche. Nous allons commencer par l'interprétation du CECR en tant que politique linguistique internationale et son impact dans le contexte colombien. Ensuite, nous présenterons le Plan National de Bilinguisme dans le cadre de la politique linguistique colombienne, en analysant son application dans le cadre éducatif colombien. Finalement, nous allons répondre à nos questions de recherche en traitant chacune d'entre elles ainsi

que les aspects de divergence ou de convergence que nous avons trouvé à partir d'un regard croisé de différentes sources qui ont servi à notre étude.

9.1. QUESTION DE RECHERCHE 1 : L'ADOPTION DU *CECR* DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE

9.1.1. LE *CECR* : INSTRUMENT DE GLOBALISATION POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN COLOMBIE

Les processus de globalisation imposent des objectifs qui mènent différents pays à s'aligner et à concourir dans les contextes éducatifs. Cela exige des changements dans notre société. Face à ce panorama, La Colombie n'est pas une exception et propose de nouveaux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues. Dans la politique linguistique du pays, des modifications sont proposées au sein de l'enseignement des langues étrangères et dans la conception du curriculum scolaire.

Cette internationalisation tant controversée peut être associée soit à la modernité, au progrès et au développement d'un pays, soit à la communication croissante et les relations économiques et politiques qui se créent entre différentes nations. Au contraire, d'autres peuvent apercevoir dans cette internationalisation l'expression visible d'un néolibéralisme économique. Selon Carpentier (2012), la globalisation peut être perçue dans une relation avec le capitalisme et au service de plus puissants. Il s'agit d'une oligarchie qui

règne dans le monde et étale, selon l'auteur, de forme cynique sa réussite. Cela dans l'expression d'un impérialisme.

L'éducation rentre dans un système de globalisation, créant des changements et des atteintes dans des contextes inégalitaires. Les pays sont en concurrence à travers de diverses études internationales. Par exemple, la Colombie a participé à des évaluations internationales telles que PISA, en 2006, 2009 et 2012. Et, comme d'autres pays latino-américains, les résultats obtenus ont été en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, selon le rapport du Ministère d'Éducation Nationale et ICFES (2013). La Colombie a montré quelques améliorations, comme dans sa participation à d'autres évaluations internationales (TIMSS, PISA, PIRLS, ICCS, TERCE, AHELO), mais les résultats restent encore très faibles.

Ceci montre que les efforts du pays semblent très éloignés des standards internationaux. L'indice de compétence en anglais EF (EF EPI 2015) dévoile que la Colombie présente une très faible maîtrise de cette langue avec un score du EF EPI de 46,54, la plaçant au 12^e rang sur les 14 pays de l'Amérique Latine, et au 57^e rang sur les 70 pays participants au niveau mondial.

Pour rentrer dans ce système global de l'éducation, la Colombie a mis en place diverses réformes éducatives et de la formation. L'objectif est de participer à la compétition économique mondiale et de s'inscrire dans la société de la connaissance. Dans le cadre de la réforme, des projets apparaissent tels que « le Programme d'Ampliation et Couverture et de l'Amélioration de la Qualité de l'Éducation Secondaire (PACES en espagnol), le projet « *Révolution Éducative* » ou encore « *Colombie la plus éduquée* ». Grâce à ces projets d'envergure, le pays rentre dans une course à la recherche de sa légitimation afin de gagner sa place dans le marché mondial en améliorant la compétitivité de ses citoyens et citoyennes au niveau international.

Une piste nous a semblé intéressante à analyser dans le champ des politiques linguistiques afin de réaliser notre étude : quel est l'impact des transformations menées dans la société colombienne par le processus de globalisation, dans le domaine de l'enseignement des langues ? Quel rôle joue le CECR et comment a été menée son adoption dans les PL du pays ?

À notre égard, il est impossible de poser la question de la langue sans la poser en termes politiques (Oustinoff, 2013). Dans le système éducatif colombien, l'impact de la globalisation joue un rôle important sur les processus de réformes des politiques éducatives. Cet impact peut être analysé au regard des acteurs sociaux de l'école et de sa restructuration, mais également, au regard de l'homogénéisation de l'éducation et de la formation dans le monde actuel.

Le CECR fait son apparition en 2005, officiellement dans les documents du Ministère de l'Éducation Colombien en 2006 avec la publication des compétences de base Langues Étrangères Anglais, du guide N° 22 du MEN.

Les langues étrangères sont pour les peuples, une nécessité si nous voulons évoluer dans un monde qui change perpétuellement. Le CECR rentre ainsi dans le pays comme un outil de transformation dans les contextes éducatifs qui vise également une modification de la société colombienne, comme présenté dans les projets linguistiques ces dernières années (Ministère d'Éducation Nationale, 2006).

Dans cette recherche d'insérer le pays dans une démarche mondiale, le CECR devient un élément clé pour suivre la tendance des différents pays européens et non européens tels que le Japon, les États Unis, le Canada, le Chili, l'Argentine ou le Brésil. Ces derniers ont réalisé des réformes pour que l'enseignement des langues étrangères puisse avoir une transparence au niveau international. Ce qui permettrait au pays, et par conséquent à ses citoyens, d'une part, de constituer une base internationale pour l'enseignement, apprentissage et l'évaluation d'une LE ; et d'autre part, d'apporter une plus grande clarté dans la certification des niveaux à niveau mondial grâce à l'homogénéisation d'une terminologie. En effet, un langage commun à tous les pays permet aux compétences communicatives des citoyens d'être évaluées et acceptées plus facilement. Face à la globalisation, le CECR prend un usage technique, en tant qu'instrument commun pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues.

Comme il est mentionné par le Conseil de l'Europe (2005), le CECR a été créé selon les conditions des pays de l'Europe. Son objectif est d'offrir une base commune pour

l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. dans le contexte européen. Cela, à partir des niveaux de compétences acquis ou à acquérir. C'est un outil qui permet de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape d'apprentissage.

D'autre part, le Conseil de l'Europe (*ibid.*) explique que le CECR a été conçu dans le but de surmonter les difficultés de communications auxquelles font face les différents professionnels des langues, et qui proviennent d'une hétérogénéité entre les systèmes éducatifs européens. Ainsi, il est affirmé que le CECR « donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, etc. pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants ».

Le CECR donne une base commune avec les niveaux de compétences d'améliorer la transparence des cours, des programmes et des qualifications, dont le but est de favoriser la coopération internationale dans les différents pays européens.

Si l'objectif était de donner une base commune pour évaluer la qualification au niveau européen, générant une terminologie homogène aux différents pays de l'Europe, son application a montré que l'interprétation pouvait diverger selon le contexte. Dans le cas de la Colombie, le MEN conçoit que l'homogénéisation de l'apprentissage des langues doive se faire non seulement avec l'adaptation du CECR, mais aussi avec l'enseignement d'une langue étrangère commune et internationale en relation avec le monde des affaires :

*« Le monde actuel se caractérise pour la communication interculturelle, par le rythme croissant du Progress technologique et par les processus d'internationalisation. Ces circonstances posent le nécessité d'une langue commune pour permettre à la société internationale d'accéder à ce nouveau monde globalisé » (Ministère d'Éducation Nationale, *ibid.* p. 7).*

D'autre part, dans la vision du respect par la diversité linguistique au sein de l'Europe. CECR défend la diversité culturelle, le plurilinguisme et le développement d'une ample

compétence linguistique. Non seulement des langues étrangères, mais également des langues régionales.

Nos résultats montrent que dans le cas de la Colombie, la vision de certification internationale et de transparence a été prise en compte. Également, la vision plurilingue n'est pas prise en compte. Le CECR est utilisé avec une restriction bilingue, anglais-espagnol. Cela laisse apparaître une image de l'anglais comme *lingua franca*.

Les processus de mondialisation mènent différents pays à s'aligner et concourir dans le marché de l'éducation et imposent donc des changements à la société colombienne. Torres-Martinez (2009) déclare :

Le MEN colombien s'obstine à promouvoir l'anglais en tant qu'instrument « modernisateur » qui vise à créer un pays apolitique et homogénéisé sans régions ni groupes ethniques, en ignorant la pratique des langues indigènes, créoles et minoritaires.

Le CECR s'introduit dans le pays, en tant qu'un outil de transformation dans les contextes éducatifs. En effet, la PL du pays vise une modification de la société colombienne. Comme présenté dans les projets linguistiques ces dernières années (Colombie bilingue 2004-2019).

Dans cette recherche d'intégrer le pays dans une démarche mondiale, l'utilisation du CECR est adaptée avec une vision bilingue, anglais-espagnol. L'anglais est considéré la *lingua franca*. Elle va permettre au pays de participer à des projets de coopération internationale. En même temps, selon les responsables politiques du pays, elle permettra aux citoyens et citoyennes d'accéder à des postes issus des accords internationaux.

Il est indéniable que la langue anglaise est devenue la langue la plus parlée dans le monde professionnel et les échanges internationaux. Ainsi, le choix de la Colombie vise à développer des compétences linguistiques pour une communication dite internationale. Bien que le CECR propose une vision sociale et d'intégration communautaire en respectant les différences linguistiques. Nous considérons que son adaptation en Colombie ne prend en

compte ni le plurilinguisme ni la diversité linguistique. Les orientations de lecture du CECR, les langues autochtones ou d'autres langues étrangères ne sont pas prioritaires dans le PNB. Les premières font partie d'une politique linguistique parallèle : la ethnoéducation. Cela amène à une séparation avec la conception de LE. Également, cette division ne prend pas en compte le plurilinguisme proche (Coste et *al.* 2013) et met en relief un bilinguisme élitiste. Enfin, l'introduction du CECR n'amène pas à la démocratisation des langues pour l'inclusion sociale.

Coste (2013), dans son article, « *de la conception aux usages : CECR et couteau suisse* », fait une analyse des politiques linguistiques, en reprenant plusieurs aspects du CECR : la diversité des orientations des lectures projetées sur le CECR. D'un côté les conditions et le contexte de sa production, et de l'autre, les modes de réception par différentes instances et d'acteurs au niveau social.

En Colombie, le MEN décide, avec la collaboration du British Council, l'implémentation du CECR dans les processus d'enseignement-apprentissage d'anglais LE. En se servant de la base commune qui offre dans la construction d'objectifs, de contenus et des méthodes. De ce fait, une adoption et adaptation des différents niveaux de compétences apparaît dans le contexte éducatif colombien, ce qui permet de mesurer le progrès de l'apprenant d'anglais LE.

Ainsi, en 2006 sont publiés les standards de compétences de base en langue étrangère : l'anglais. L'objectif est de pouvoir donner des critères clairs et accessibles à toute la communauté éducative du pays (directeurs d'établissements, enseignants, parents d'élèves et élèves). Ces critères permettront d'établir les niveaux de base de qualité que les enfants colombiens peuvent développer, selon la MEN. L'objectif est d'atteindre le niveau seuil B1, proposé par le CECR pour les élèves en fin d'études du secondaire.

Les niveaux de compétence adaptés du CECR sont mis en œuvre au cours de cette même année, conformément à l'article 2 et 3, du décret 3870 de l'année 2006, par le président Juan Manuel Santos dans ses facultés constitutionnelles et légales, selon l'article 189 de la Constitution Politique et l'article 42 de la Loi 115 de 1994 et la Loi 1064 de 2006.

Bien que le PNB fait référence à l'enseignement d'anglais LE. Les articles 2 et 3 évoqués, correspondant à l'adoption du CECR, communiquent son adoption comme système de référence pour les processus d'enseignement, apprentissage et évaluation des processus menés dans le pays. « *Les institutions éducatives qui fournissent des programmes dans le domaine de langues, devront référencer ses programmes avec les niveaux définis dans le cadre* » (traduction non officiel).

Même si l'adoption du CECR du point de vue politique n'est pas adressée à une langue en particulier, le MEN propose dans son PNB un enseignement principalement de l'anglais LE dans les contextes éducatifs publics et privés. Dans le contexte d'enseignement du pays, très peu d'institutions du secteur public font des démarches pour le développement d'une deuxième langue étrangère, minoritaire ou indigène. Certains acteurs du DP déclarent qu'il y a des initiatives vers d'autres.

Il y a un ou deux établissements scolaires qui ont d'autres langues complémentaires à l'anglais. Et les politiques de bilinguisme élaborées ne dissident pas...n'excluent pas d'autres langues. Ce n'est pas qu'on ne peut rien faire, mais ce que le MEN contrôle c'est principalement l'anglais (P12-RDP).

Bien qu'il existe une ouverture à d'autres langues étrangères au niveau d'articles des lois sur l'adoption du Cadre, les établissements scolaires sont contraints de concentrer tous leurs efforts à l'amélioration des processus de l'anglais. Des évaluations de contrôle régulières sont réalisées tout au long du parcours éducatif des élèves. Ce contrôle est réalisé avec l'application de la *Prueba Saber*³¹, utilisé comme moyen de valorisation pour l'amélioration des niveaux des langues des élèves.

³¹ La Colombie réalise actuellement diverses évaluations du niveau des élèves, des étudiants et des enseignants en exercice avec la collaboration de l'organisme ICFES. L'évaluation *Saber* (Prueba Saber) est réalisée aux élèves des différents niveaux : 3°, 5°, 7°, 9° et 11°.

Selon le MEN, l'objectif principal est de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation colombienne à travers des évaluations appliquées périodiquement, dont le but de veiller au développement des compétences de base chez l'élève, et de faire un suivi de la qualité du système éducatif.

Les résultats obtenus permettent d'analyser les facteurs associés qui ont une incidence dans les performances des élèves, et permettent aux établissements scolaires, aux secrétariats d'éducation, au Ministère d'Éducation Nationale et à la société en général d'identifier les compétences, habilités et valeurs que les élèves colombiens

Nous sommes enclins à penser que le CECR a éveillé dans son application une ouverture aux contextes internationaux éducatifs et de formation, et principalement à la coopération internationale économique. Mais il n'a pas éveillé une diversification linguistique dans le contexte public éducatif colombien. Au contraire, son adaptation a généré une confirmation très forte de l'anglais LE à enseigner dans les écoles colombiennes. Ainsi, l'utilisation du cadre se limite à une seule langue. Cela va à l'encontre du principe du plurilinguisme et de diversité du CECR. Son développement dans le pays semble cibler des objectifs économiques tels que le développement et le travail avec des multinationales dans le pays.

Ainsi, si nous analysons les composantes adoptées du cadre dans le pays, notre constat remarque que le CECR apporte principalement une base commune pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Ce qui donne une transparence dans l'évaluation des niveaux à atteindre dans le système scolaire. De la même sorte pour les institutions responsables de la certification de niveaux des langues.

<i>CECR</i>	<i>CECR dans le contexte colombien</i>
<i>Descripteurs de compétences</i>	Estándares de competencia en inglés LE
<i>Compétences langagières</i>	Habilidades
<i>Compétences communicatives</i>	Competencias comunicativas
<i>Plurilinguisme</i>	Bilinguismo : anglais-espagnol
<i>Diversité linguistique</i>	Una sola <i>lingua franca</i> : inglés
<i>Inclusion des Langues régionales</i>	Separacion de PL : Etnoeducación
<i>Évaluation par compétences</i>	Évaluation por competencias
<i>Divers méthodes et didactique de langues</i>	Una metodología amplia
<i>Enseignement CLIL</i>	CLIL en escuelas privadas

Tableau 22 : Composantes du CECR adoptés en Colombie

développent pendant leur parcours scolaire, indifféremment de leur provenance, condition sociale, économique et culturelle. Ceci permettra définir des plans d'amélioration. Également, le fait que l'évaluation soit faite de façon régulière permet d'évaluer les avancements dans une période déterminée et ainsi établir l'impact des programmes et des actions spécifiques d'amélioration.

Prueba Saber 3° : réalisée aux élèves du niveau 3° de l'école élémentaire (moyenne d'âge, 8 ans)

Prueba Saber 5° : réalisée aux élèves de la dernière année de l'école élémentaire (moyenne d'âge, 10 ans)

Prueba Saber 9 : réalisée aux élèves à la fin de l'enseignement secondaire de premier cycle (moyenne d'âge, 14 ans)

Prueba Saber 11 : réalisée aux élèves à la fin de l'enseignement secondaire de deuxième cycle (moyenne d'âge 16-17 ans)

9.1.2. TENSIONS ET DEBATS SUR L'ADOPTION DU CECR

Adopté en 2006, Le CECR reste encore un document méconnu par la communauté éducative. Nous avons constaté lors des entretiens que les enseignants d'anglais ne connaissent pas le Cadre en profondeur. Il s'agit seulement d'une connaissance de la terminologie utilisée pour la description des niveaux de compétences. Les acteurs du DP affirment que lors des formations les enseignants ne savent pas comment l'adapter à leur pratique professionnelle. Donc, ils doivent les former pour qu'ils puissent le connaître, le comprendre et se l'approprier pour que les éléments adoptés aient un impact dans salle de classe.

« Les standards, ce qu'on appelle les bandes, à partir de la base didactique/méthodologique et contextuelle, tout ce que propose le Cadre, ça, ils le connaissent très peu ». (P2-F)

Également, nous constatons que le CECR apparaît dans le cadre d'une réforme top-down. Ce sont des experts, et dans le cas de la Colombie, des experts internationaux qui ont participé à l'adoption du Cadre. À cet égard, les enseignants participants à notre étude considèrent que le CECR n'est pas adapté aux conditions sociales du pays. Il s'agit d'une politique pensée pour des contextes qui ont un système éducatif adéquat, avec des conditions adaptées à des processus d'enseignement/apprentissage de langues. Et l'utilisation du CECR pourrait créer encore des inégalités dans les contextes ruraux du pays (Mejía & Peña, 2012).

Le constat montre que pour les enseignants l'adoption du CECR est une tâche qui demande des efforts. Ils ont une double fonction : améliorer ses propres compétences communicatives et réaliser un enseignement pour améliorer celle de ses élèves. De plus, dans une période de courte durée, avec des délais et des évaluations de niveau constantes.

Ainsi les enseignants doivent gérer la pression pour l'obtention de bons résultats tant d'eux que de ses élèves.

Dans la pratique, certains établissements font des progrès dans l'adaptation du CECR. Mais les conditions restent difficiles. Les enseignants n'ont pas les matériels nécessaires pour l'enseignement de la langue ou enseignent dans des groupes trop nombreux. En effet, la comparaison des conditions éducatives que nous avons faite avec l'aide des questionnaires montre des inégalités entre les écoles privées et publiques. Dans le secteur public, les enseignants affirment avoir moins d'exposition à l'anglais LE, même s'il y a eu une augmentation à 3h d'enseignement par rapport aux 2 heures des années précédentes. Néanmoins, dans le secteur privé, les enfants ont une exposition plus forte. Minimum 4 heures par semaine.

De plus, le nombre d'élèves par classe est devenu une problématique difficile à gérer pour les enseignants. Dans les écoles publiques 80% des enseignants participants disent avoir entre 30 à 40 élèves par classe. Même, un 10 % affirme avoir plus de 40 élèves. Situation qui n'est pas pareille dans les écoles privées. La plupart des enseignants disent avoir entre 20 à 30 élèves (70%) et un pourcentage faible entre 30 et 40 (11%) le reste affirment avoir des petits groupes.

Enfin, l'approche par compétences du CECR n'est pas utilisée par tous les enseignants. Les participants disent que certains de ses collègues continuent à faire un enseignement traditionnel. Donc, il n'y a pas des changements dans la pratique professionnelle. il est nécessaire de faire un travail pour que les enseignants puissent mieux comprendre les descriptifs du CECR et d'adapter leur utilisation en cours.

Pour que la Politique Linguistique puisse avoir un impact dans les établissements scolaires, il est indispensable que le Ministère d'éducation mène des actions non seulement pour dans le but d'améliorer les compétences linguistiques des enseignants et des élèves, mais également pour améliorer les conditions et les infrastructures pour avoir un environnement idéal pour l'apprentissage d'une langue.

9.1.3. REGARDS CRITIQUES DES ACTEURS ACADEMIQUES COLOMBIENS

L'adoption du CECR dans le contexte éducatif colombien est un sujet qui a créé des points de vue de controverse au milieu de la communauté académique colombienne. Divers travaux de recherche sur le CECR dans la politique linguistique colombienne ont été publiés. Parmi eux nous soulignons ceux de Mejía de (1998), Mejía de(2006) Mejía (2012), Usma (2009), Cárdenas, Chávez et Hernández(2015) et Wilches (2015), entre autres.

Les universitaires se montrent critiques et soucieux de l'adoption du CECR dans le contexte éducatif du pays. Surtout sur la vision du PNB, dans la réalité sociolinguistique et économique du pays. Le fait d'avoir adopté le CECR au contexte colombien est un sujet controversé. Ainsi que la vision de bilinguisme adopté par le MEN.

De plus, ils dénoncent la mise en œuvre du CECR sans prendre en compte les travaux de recherche ni le savoir-faire et les connaissances de la communauté académique colombienne, qui avançait dans une démarche d'amélioration de l'enseignement des langues dans le pays. Depuis les années 1990, sont créés au sein des universités diverses équipes de recherche, des revues académiques, des colloques, des séminaires, et des congrès. Les principaux objectifs étaient de socialiser et partager des expériences éducatives et de recherche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues dans le pays. Permettant à tous les acteurs sociaux de participer au développement académique et scientifique du pays.

Par exemple, la question posée lors d'un des entretiens, *pourquoi la politique linguistique n'ait pas pris en compte une langue telle que le portugais, qui est parlé dans un pays voisin ?* L'un des acteurs répond.

Ce n'est pas pris en compte, et ceci a été un débat que nous avons mené avec le Ministère d'Éducation Nationale, depuis l'année 2005 quand la ministre d'éducation était Maria Cecilia Velez Rojas. Il s'agit d'une politique linguistique poussée, impulsée, mais je préfère le terme

poussé, car c'est imposé par des intérêts économiques et culturels, presque de la Grande Bretagne. Donc, ils veulent s'imposer ici. (P10-RDP).

Le fait d'avoir choisi un interlocuteur international pour l'adoption du CECR dans la PL est également une thématique de controverse. Les acteurs académiques considèrent que les Colombiens ont également une expertise dans le sujet. Néanmoins, les experts de pays étrangers ont toujours une bonne image dans le pays. Ils considèrent qu'avec ce choix le MEN les a exclus de l'élaboration de la PL colombienne. Ils n'ont pas été d'accord avec l'adoption du CECR et l'ont manifesté au MEN. De leur avis, l'adoption du CECR n'était pas nécessaire. Ils considéré qu'ils auraient pu créer leurs propres descripteurs.

Nous pouvons interpréter à partir du discours des acteurs/académiciens participant à notre étude que de leur point de vue le CECR ne correspondait pas aux conditions de la Colombie. Pour eux, il était nécessaire de penser au contexte sociolinguistique et socioéconomique de pays. Créer des descripteurs adaptés aux réalités éducatives et sociales du pays. Néanmoins, leur point de vue n'a pas été pris en compte lors de négociations de construction de la PL. C'est pourquoi ils ont décidé de ne pas participer. Ils ne souhaitent pas aller à l'encontre de leurs pensées idéologiques face à la proposition du MEN. Pour eux, une adoption du CECR pensé pour un bilinguisme centré sur l'anglais n'est pas le plus adéquate. Au contraire, ils considèrent que le choix du mot bilinguisme associé à l'anglais crée des confusions dans le pays. Parce que toute personne peut être bilingue dans une autre langue différente.

9.1.4. LE CECR : UNE LONGUE ADOPTION

Cependant, le CECR étant déjà mis en œuvre dans le contexte éducatif colombien, les universitaires participent de façon active et font un travail réflexif pour améliorer les conditions et le travail des enseignants et la politique linguistique choisie par le Ministère d'Education (MEN). Ils considèrent que les standards proposés à partir du CECR ne sont pas

atteignables dans les conditions et les délais établis par le gouvernement et le MEN. Constat obtenu dans nos résultats. Les acteurs du DP estiment que les enseignants connaissent très mal la Politique Linguistique (PL) et les niveaux de compétences. Bien qu'ils soient conscients de la nouvelle terminologie, comme l'a expliqué Goullier (2015)³² dans la pratique ils ne savent pas comment l'utiliser.

Pour les acteurs académiques, la formation des enseignants et leur DP est un des moyens de réussir l'adoption du Cadre dans le pays. Les universités colombiennes sont liées à divers projets de formation, car elles ont été habilitées par le MEN à mener les projets de formation depuis les années 1990.

Cárdenas (2006), aborde la problématique des conditions souhaitables dans le pays pour la mise en place du projet de bilinguisme. Pour l'auteure, l'insuffisance d'heures d'enseignement, l'absence des ressources ou des matériels pour l'enseignement de la langue sont faibles, le manque d'enseignants qualifiés, les classes sont nombreuses et il y a un manque d'opportunités d'utiliser la langue dans une communication réelle. Pour l'auteure, Le PNB avec ses standards n'a pas mené une analyse profonde de son implémentation dans le contexte sociolinguistique et économique du pays, en prenant en compte les traits sociaux, culturels et économiques de la Colombie.

Lors de notre étude, ces problématiques n'ont pas été résolues. Les enseignants et responsables de DP continuent à exposer les mauvaises conditions d'enseignement des langues dans le pays. Et le manque d'enseignants qualifiés reste un problème qui fait partie des urgences à traiter. L'éducation primaire du secteur public n'a pas des enseignants formés à l'enseignement de l'anglais LE.

Nous constatons que les atteintes d'avoir une Colombie bilingue en 2019 ne correspond pas à la réalité éducative du pays. Les conditions d'enseignement restent encore difficiles et précaires. Les enseignants du secteur public sont les plus concernés. En effet, pour atteindre les objectifs fixés, il est nécessaire de plus d'investissement du MEN, mais

³² Entretien personnel

dans la restructuration des établissements. Avec une diminution des élèves par classe. Et une amélioration des structures et des ressources.

Également, les acteurs considèrent qu'il faut faire avancer la mise en œuvre du plan national de façon à mieux développer la politique au niveau local. Dans le cas de la ville de Cali, les acteurs éducatifs ont créé une collaboration de co-développement non seulement avec les universités, mais aussi avec les écoles, les parents d'élèves, les enseignants, les centres binationaux et la chambre de commerce. La participation active des acteurs sociaux semble avoir un impact dans le développement du CECR. Les acteurs académiques mènent un travail extraordinaire dans la construction des documents officiels destinés au contexte local de l'enseignement des langues.

Le travail des universitaires est essentiel à la restructuration de la Politique Linguistique. Il y a un intérêt de faire changer l'idée de bilinguisme proposé par le MEN. Au moins, les acteurs des universités publiques demandent de créer un cadre théorique pour la construction de la PL local et d'incorporer une vision plus large pour l'enseignement des langues.

Finalement, nous considérons que la place des universitaires colombiens et des acteurs éducatifs jouent un rôle essentiel dans l'adoption du CECR. Ils sont les médiateurs entre le MEN/SEM et les enseignants qui font partie des réalités éducatives du pays. Ils continuent à former et à créer des espaces de socialisation. Ils mènent également les enseignants à réaliser un travail de réflexion, visant à mieux répondre aux besoins des élèves, mais au même temps.

9.2. QUESTION DE RECHERCHE 2 : EVOLUTION ET MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE LE

Dans le but de faire face aux défis de la globalisation et faire rentrer la Colombie dans les processus internationaux d'apprentissage des langues, et principalement de la communication internationale pour s'insérer dans l'économie globale, Le gouvernement colombien devait entreprendre des changements dans sa politique linguistique impérativement.

Une analyse sur l'enseignement des langues est lancée pour mieux répondre aux défis du monde actuel, avec un changement tout au long de l'éducation nationale. À commencer par l'école primaire, suivi de l'école secondaire, et finalement l'enseignement supérieur. Un aspect semble essentiel pour le MEN, pour améliorer la qualité de l'éducation, connaître les défaillances dans le système. Ainsi, un diagnostic du niveau des enseignants des langues donne comme résultat des problèmes concernant le niveau l'anglais des enseignants, à travers d'un diagnostic réalisé par le British Council en utilisant leur *TKT* (Teaching Knowledge Test) et en 2011 et 2012 par l'ICFES (*cf.* figure 22 et 23). Ainsi, le constat établit un faible niveau de langue et un faible niveau sur la didactique de langues. Les enseignants ont des difficultés à enseigner l'anglais, car ils n'ont pas le niveau adéquat pour le faire ni les connaissances méthodologiques pour son enseignement.

Ainsi, parmi les volets recommandés par le MEN, concerne la création des standards communs à toutes les institutions colombiennes sur la base du CECR, accompagné d'une formation en anglais LE et en didactique des langues dirigées aux enseignants. De cette manière, un développement professionnel des enseignants d'anglais s'impose pour mieux résoudre les difficultés au sein de l'éducation nationale.

Ces recommandations donnent lieu au Plan National de Bilinguisme (PNB 2004-2019), lequel centre toute son attention sur l'enseignement d'anglais, en créant une idée confuse : bilinguisme est synonyme d'apprentissage d'anglais. Nous pouvons observer que dans le cadre du PNB, le gouvernement ne fait pas allusion à d'autres langues ni étrangères ni nationales. Même, il y a une séparation entre la politique linguistique concernant les langues étrangères et la politique linguistique concernant les langues du pays différentes de l'espagnol (langues indigènes, créoles, LSC). Ainsi, les résultats attendus entre 2004 et 2019 représentent principalement l'anglais LE. Bien que certaines institutions privées aient dans leurs programmes autres langues étrangères telles que l'Allemand ou le français (Lycée Allemand, Lycée français).

Le PNB, a eu une influence dans le contexte politique du pays. Et lors des dernières dix dernières années, le projet de bilinguisme anglais-espagnol a été modifié au moins trois fois : Plan National de Bilinguisme (PNB), Colombia Very Well (CVW), *Plan de Fortalecimiento al Desarrollo en Competencias en Lengua Extranjera* (PFDCLE) et Colombie Bilingue, (*cf.* entretien 12 et entretien 13). Néanmoins, le PNB a été le projet qui a été soutenu le plus (12 ans, depuis 2004 jusqu'à 2016) et continue dans une vision de bilinguisme limité à l'apprentissage de l'anglais, comme seule langue de communication permettant d'insérer les pays dans les processus d'échanges internationaux pour que la Colombie puisse rentrer dans une dynamique globale de son économie, selon le MEN (2006).

Si nous examinons la politique en profondeur, le constat d'une seule langue, anglais, laisse très peu de possibilités pour l'enseignement d'autres dans les contextes scolaires du pays. D'un côté, les établissements scolaires ont une autonomie dans la création de leurs programmes scolaires. Néanmoins, les exigences à niveau de l'évaluation du niveau des élèves ne permettent pas aux enseignants la proposition d'autres langues diverses (*cf.* annexe 12 et 13). Les institutions se voient obligées à répondre et bien préparer ses élèves pour qu'ils puissent atteindre les niveaux exigés par le gouvernement.

Il nous semble que le fait de concevoir d'autres langues telles que le portugais serait une possibilité intéressante compte tenu de la position géographique du pays, près du Brésil, et de la proximité linguistique aussi, tenu compte qu'il s'agit d'une langue latine. Également,

l'enseignement d'autres langues telles que le français pourrait ouvrir d'autres possibilités telles que les projets franco-colombiens et la proximité avec des pays de langue française en continent américain.

Les enseignants qui ont participé à notre étude affirment, à un 58,33% qu'ils ont des compétences en français, 5,56% en italien et 2,78% en portugais. Néanmoins, l'anglais prend le dessus sur l'enseignement des langues ce qui laisse très peu de possibilités de proposition d'une langue différente.

De ce fait, si nous examinons la politique linguistique de la Colombie, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une politique qui va encontre de la proposition du CECR, qui cherche l'apprentissage des plusieurs langues, non seulement étrangères, mais des langues qui font partie de la culture de chaque pays. Le cas de la Colombie fait accroître l'idée qu'il y a des langues plus importantes que d'autres, et ni le multilinguisme du pays avec ses langues indigènes, créoles et avec la LSC.

9.2.1. REALITE ET LIMITATIONS SOUS-JACENTES DU PLAN NATIONAL DE BILINGUISME

Le domaine de l'enseignement des langues n'avait jamais eu une transformation si difficile (Usma, 2009). Dans sa planification, l'objectif est d'influencer non seulement les écoles et les universités, mais également le système d'éducation formelle, et « pour le meilleur ou pour le pire », avoir un impact sur la façon dont l'enseignement des langues étrangères est organisé dans le pays (Usma, 2015).

Pour sa mise en œuvre, le PNB a établi des lignes directrices spécifiques dans le but d'identifier les besoins dans la formation des enseignants, la formulation des plans de formation et la capacitation en cohérence avec ces besoins des enseignants.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'adoption du CECR introduit des composantes qui guident le projet. Certains acteurs participants à notre étude, et des académiciens colombiens questionnèrent ces choix. Usma (2009) présente une liste des suivantes composantes que nous avons complétés par rapport à nos résultats obtenus :

- 1) L'introduction du concept de "bilinguisme élitiste" pour l'enseignement et apprentissage des langues étrangères.
- 2) Une négligence du plurilinguisme proche
- 3) La mise en place d'une nouvelle notion de bilinguisme anglais-espagnol.
- 4) La marchandisation de l'anglais
- 5) La désignation d'experts internationaux pour l'élaboration de la PL
- 6) L'adoption du CECR avec ses niveaux de compétences pour l'apprentissage, enseignement et évaluation de LE.
- 7) La définition des standards pour réguler et homogénéiser la pratique enseignante, l'apprentissage de l'anglais LE, le DP et l'accréditation.
- 8) L'introduction des tests internationaux standardisés pour déterminer la compétence communicative des enseignants et des étudiants.
- 9) La dé-régularisation qui permet aux institutions privées de concurrencer avec les institutions publiques dans le marché de l'éducation et dispenser les institutions internationales des processus d'accréditation.

Si nous analysons les lignes que nous venons de présenter, la réduction de la notion de bilinguisme est débattue par divers acteurs académiques. Mejía (2006), affirme que

restreindre la notion de bilinguisme à un bilinguisme anglais-espagnol donne une idée erronée des relations complexes entre les langues, cultures et identités dans le contexte colombien. L'auteure critique la négation d'une perspective multiculturelle et explique qu'il est nécessaire de développer dans le pays une politique linguistique équitable, avec l'inclusion de toutes les langues et cultures représentées dans le pays dans le but d'aider à la création d'une société plus tolérante et compréhensive.

Également, le PNB défend un bilinguisme à sens unique. La Politique centre tout son pouvoir au développement des compétences dans la langue internationale de l'économie. Les enseignants qui ont une autonomie sur le choix des langues à enseigner ne le font pas, car les évaluations à niveau national sont demandées principalement dans cette langue. Nous rappelons que les établissements sont évalués par rapport aux résultats des élèves. Cette situation ne permet pas aux enseignants d'essayer d'autres langues.

Si l'idée c'est de créer un bilinguisme social, le contexte colombien ne permet pas de le mettre en place. Le MEN propose des actions pour insérer l'anglais dans la vie quotidienne des colombiens. Mais la réalité montre un monolinguisme en espagnol prépondérant. En conséquence, l'anglais n'est pas utilisé dans les rapports sociaux.

Nous pourrions croire qu'il s'agit alors d'un bilinguisme scolaire (Gadet et Varro, 2006). Créé dans un contexte d'enseignement. Qui n'est pas ni la langue de la famille, ni celle de la rue. Néanmoins, le bilinguisme proposé ne correspond pas à cette définition. En effet, si nous examinons la réalité linguistique dans les établissements scolaires (écoles publiques), la langue n'est pas une langue de communication. Il ne s'agit pas d'une éducation linguistique dans laquelle deux langues sont instrumentales et véhicule des activités d'enseignement d'apprentissage des contenus, dans une discipline éducative non linguistique (Postigo en Mendoza, 1998). Cette notion de bilinguisme ne correspond non plus à la définition de Baker (2001) : la désignation de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues additionnelles. Si nous continuons notre analyse, il s'agit d'une éducation pour l'enseignement d'une LE (Garcia, 2009).

Une limitation de ce type de bilinguisme dans le contexte colombien, c'est le manque de communication dans la LE. Les élèves colombiens ont très peu d'opportunité de communiquer en LE. Ainsi, la vision du CECR n'est pas prise en compte :

au sein du CECR Bilingualism enables individuals to become aware of differences in culture, as well as to construct their own hybrid culture that enables them to negotiate both cultural systems.

D'autre part, nous considérons que la séparation dans la politique accroît encore plus les problèmes d'inégalités dans le pays. Le choix de créer une PL en parallèle pour les langues minoritaires ou indigènes affaiblit la cohésion sociale du pays. Il pourrait être intéressant de collaborer avec des acteurs de cette, dit, ethnoéducation dans des projets collaboratifs.

Si nous analysons l'objectif principal du PNB, nous pouvons constater que les acteurs du DP et les enseignants remarquent que le but est fondé sur l'instrumentalisation de l'anglais en tant que LE. Cela en fonction de l'économie et l'insertion et développement du pays face à la globalisation. Nous rappelons que le MEN (2006) déclare :

« Avoir des citoyens et des citoyennes capables de communiquer en anglais, de sorte qu'ils puissent insérer le pays dans les processus de communication universels dans l'économie mondiale et l'ouverture culturelle, avec des standards comparables au niveau international ». (Ministère d'Éducation Nationale, 2006, p. 6)

Dans cette déclaration, nous observons un caractère instrumental de l'apprentissage d'une langue en fonction de l'économie et le développement du pays. Communiquer en anglais semble pour le gouvernement colombien une opportunité pour répondre aux exigences internationales. Cela dit, il semblerait que l'impact de la globalisation et l'imposition d'une langue de pouvoir dans le marché international soient une réponse aux besoins des Colombiens.

Il est nécessaire de créer des espaces de socialisation avec la communauté éducative. Nous avons constaté qu'avec la mise en place des politiques locales y a eu un grade de

rapprochement à cette communauté : parents, proviseurs, coordinateurs. Il est nécessaire de continuer dans cette voie.

Nous rappelons que les établissements scolaires sont autonomes. Les enseignants expliquent qu'ils sont le choix de suivre ou non la PL nationale. Ce qui mène à une PL inexistante dans les réalités scolaires. Impliquer tous les acteurs éducatifs peut avoir une incidence dans les réalités scolaires.

L'absence de mobilité internationale est un constat des acteurs du Développement Professionnel. Nous rappelons que la Colombie reste un pays avec des problèmes sociaux internes. Mais son image dans le monde reste négative. Les Colombiens peuvent visiter seulement 110 pays sans visa, dont 32 ont été ajoutés grâce à l'accord avec l'Union Européenne d'élimination de visa en 2015. À cela on peut ajouter les conditions économiques des citoyens. Donc, la mobilité internationale reste presque inaccessible pour les Colombiens en dessous de la classe moyenne.

Le plurilinguisme social du CECR n'est pas adopté dans la vision de la PL du pays. Les objectifs sont pensés au développement des compétences communicatives en anglais. Comme nous l'avons déjà expliqué tout au long de notre étude.

Néanmoins, il nous semble intéressant de penser à d'autres pistes de langues. Nous avons constaté dans nos résultats que les enseignants d'anglais ont également des compétences communicatives en français, par exemple. L'anglais reste une langue difficile pour les élèves colombiens à cause de ses racines et de son usage limité aux contextes scolaires. Nous estimons que l'enseignement d'une langue des mêmes racines pourrait fonctionner également. Nous pensons également au portugais, une langue proche, avec le Brésil. Mais pour l'instant les objectifs continuent à être l'anglais. Et des projets pour une langue différente restent encore loin d'être conçus.

9.2.2. REFORME DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE (CECR) VS CONTEXTE REEL D'ENSEIGNEMENT

La réforme de la politique linguistique en Colombie a pour objectif principale avoir des élèves capables de communiquer en anglais LE en ciblant le niveau seuil B1 dans le cadre de leur parcours éducatif. Les politiques éducatives sont fixées par des entités régulatrices qui établissent des objectifs d'apprentissage, mais qui trouvent leur véritable expression dans des contextes particuliers dans lesquels ils sont inscrits et stimulés par des agents éducatifs spécifiques (Miranda, Echeverry-Porte et Samacá 2016).

Dans l'évolution de la politique linguistique du pays, le MEN utilise le CECR comme une référence internationale pour mesurer les niveaux de compétence en LE des élèves et enseignants, qui vont, selon le MEN, permettre au pays s'insérer dans une politique internationale de l'apprentissage des langues, en donnant une clarté et une transparence pour l'évaluation du niveau de langue dans le parcours éducatif des colombiens et des colombiennes. Ainsi, le MEN, avec la collaboration du *British Council* adaptent les échelles de compétences, en termes de standards des langues, pour chaque niveau scolaire.

Les exigences du MEN sont organisées dans une politique croissante du niveau attendu que nous pouvons constater dans l'échelle d'apprentissage de langue qui commence à l'école primaire jusqu'au niveau universitaire. Elle fait une différence sur le niveau de langue attendu pour les étudiants en licence (anglais langue étrangère), qui se place dans le niveau C1.

Les acteurs du DP considèrent que les enseignants d'anglais donnent pour acquis le niveau de compétence proposé dans la PL de la Colombie. C'est-à-dire, les activités qu'ils réalisent ne sont pas en adéquation pour que l'élève arrive au niveau de compétence proposée dans les standards créés par le MEN.

La PL colombienne a été planifiée dans un cadre limité du temps 2004-2019, qui est rentré dans un long processus de changement, mais qui a souffert des modifications sur la période désignée pour atteindre les objectifs

Le processus de changement dans la PL du pays a été un processus long, est les objectifs de courte durée à atteindre ont été difficiles pour les enseignants. D'abord, car le processus dans la compréhension des standards créés n'a pas été facile à comprendre (cf. annexe 5). La plupart des enseignants ont encore des difficultés à mettre en œuvre ces standards dans la pratique enseignante. Suite à une analyse de la réalité sociale, ces objectifs ont été restructurés, ce qui permet aux enseignants de s'adapter et de mieux se former pour sa mise en œuvre (cf. annexe 7).

Les changements dans la PL du pays ont généré un intérêt pour les processus d'apprentissage et enseignement des langues dans le pays. Ainsi, le MEN, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ouvre une porte au débat et enfin donne un budget pour que les étudiants du pays puissent avoir de meilleures compétences en anglais LE.

Néanmoins, la PL telle comme elle a été proposée génère une préoccupation dans la communauté éducative. D'abord, car les objectifs sont encore difficiles à atteindre. Non parce qu'ils sont compliqués ou trop élevés, sinon, car les conditions d'enseignement restent encore les difficiles. C'est-à-dire, les conditions des cours des langues dans les établissements scolaires ne sont pas adaptées (cf. annexe entretien 10).

Il y a un nombre élevé d'étudiants dans les cours. 50% des enseignants participants à notre étude affirment avoir entre 30 et 40 élèves par classe, 33,33% entre 20 et 40 et seulement 8,33% entre 16 et élèves également, 41,67% d'enseignants dissent avoir entre 6 et 10 groupes et un 16,67% entre 11 et 15. Seulement 38,89% affirment avoir entre 1 et 5 groupes pour réaliser son enseignement. Ceci montre qu'un enseignant de langue dans le contexte colombien, principalement dans l'éducation publique, doit gérer en majorité entre 30 et 40 élèves par groupe multiplié par 6 ou 10 groupes. Si les objectifs sont améliorés la compétence communicative des élèves principalement, le nombre d'élèves reste un aspect à améliorer dans les contextes scolaires.

Nous constatons que l'application n'est pas encore faite dans les contextes d'enseignement et d'apprentissages de LE. Les acteurs de l'éducation dans les établissements scolaires dans les écoles publiques ne font pas des démarches pour que les changements puissent avoir lieu. Dans la question du questionnaire concernant les transformations, les résultats montrent le point de vue des enseignants d'anglais. Certains enseignants considèrent qu'il manque plus d'implication de la direction de leur établissement. Ils expliquent qu'il n'y a pas une préoccupation sur la mise en œuvre de la PL et que ce sont les enseignants qui essaient de faire de leur mieux, sans un accompagnement institutionnel.

Cette situation montre que la mise en place de politique linguistique, avec le CECR n'a pas rencontré le succès espéré. Elle n'est pas complètement compatible avec les opinions des locuteurs, de ses sentiments et de la pratique linguistique (Gaudin, 2009). Les enseignants expriment qu'ils ne comprennent pas le choix du MEN, qui ne prend pas en compte les réalités éducatives. Donc, nous pourrions affirmer que la Politique linguistique n'est pas acceptée dans sa totalité.

D'ailleurs, les acteurs de la formation interrogés dans le cadre de notre étude se posent des questions sur les enseignants du primaire. Ils ont dû mettre en œuvre la PL, sans avoir les compétences nécessaires pour le faire. Également, les futurs enseignants du primaire n'ont pas dans leurs programmes universitaires le développement des compétences linguistiques ni en anglais ni autre langue étrangère. La politique est centrée seulement sur les programmes de licence anglais LE, qui se sont adaptés aux nouvelles exigences.

Le niveau de compétences linguistiques et professionnelles reste encore une problématique en Colombie. Les enseignants du primaire ne sont pas formés à l'enseignement des LE. Les acteurs du DP considèrent que cette situation est un frein pour la

mise en œuvre de la PL. D'abord, car le MEN propose des niveaux de compétences communicatives à partir de l'école primaire. C'est-à-dire, à partir de l'âge de 8 ans les enfants doivent répondre à une exigence du niveau A1 du CECR. A1.1 et à la fin de l'école primaire le niveau A2. A2.1 dans le contexte de l'éducation colombienne.

Cette situation crée des tensions entre les enseignants du primaire et les enseignants du premier cycle. Les élèves arrivent au niveau de l'école secondaire avec un niveau très bas en anglais LE. Ce que les enseignants considèrent difficile à gérer, car ils doivent les faire progresser vers un niveau plus élevé.

Si nous faisons une analyse sur la formation initiale des enseignants de l'école primaire, nous constatons qu'ils n'ont aucune formation à l'apprentissage de l'anglais LE ou la didactique des langues. C'est qui veut dire que l'enseignant d'anglais n'a pas le niveau nécessaire. Nous le pouvons constater avec les évaluations diagnostiques appliquées aux enseignants d'anglais. Celle-ci montre que les niveaux restent encore très faibles.

Normalement, ils sont des enseignants généralistes, mais avec la nouvelle PL ils ont comme fonction l'enseignement d'anglais LE. Mais, dans la réalité, ces enseignants n'ont pas été formés à l'enseignement d'une LE et la grande majorité n'ont pas un niveau de langue, ce qui amène à avoir des niveaux faibles chez les élèves en fin du cycle primaire.

Ça fait que la base soit très faible. Les enfants arrivent au collège avec un niveau zéro d'anglais. Et comme je vous dis depuis l'année 94, ça fait longtemps d'ici là. Les standards ont été faits depuis, plus au moins, en 2004, qu'ils ont été proposés, cela fait déjà dix ou onze ans (P9-RDP).

Les acteurs du DP considèrent que cette situation montre le manque d'engagement et de compromis de l'État à s'investir dans le DP des enseignants. Néanmoins, les actions de formation menée dans la PL local montrent que la préoccupation est de pouvoir les former pour qu'ils puissent acquérir le niveau de compétence communicative et professionnelle requiert.

[...] C'est la décision d'enseigner là LE à partir de l'école primaire. Il n'y a aucune institution dans le pays qui forme des étudiants en licence pour l'enseignement de LE aux enfants. Presque cette responsabilité...plutôt le manque d'engagement de l'État, qui fait plus de dégâts. Le fait d'avoir des personnes non préparées, non qualifiées pour l'enseignement des langues à cet âge-là. Donc, pour dire, les dégâts (P2-F).

La PL appliquée au secteur public et privé de l'éducation montre une égalité dans le pays. Les enseignants des écoles primaires n'ont pas les compétences communicatives ni professionnelles pour l'enseignement de l'anglais LE. Les acteurs du DP déclarent qu'il s'agit des inégalités du personnel enseignant. Le secteur privé enrôle des enseignants avec une bonne compétence linguistique pour le niveau du primaire, les institutions publiques n'ont pas ce même profil d'enseignant. Cette situation peut amener à un bilinguisme inégalitaire, selon Godet et Varro (2006). Donc, le choix d'enseignement de LE, avec une exigence de niveau crée des interrogations et des critiques.

9.3. QUESTION DE RECHERCHE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN TANT QUE STRATEGIE DE MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE

Le développement professionnel des enseignants est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement (Brodeur, Bru et Deaudelin, 2005 ; Vélaz de Medrano et Vaillant, 2009).

Chaque jour, les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies (Timperley, 2011). L'auteure affirme que de nombreux pays anglo-saxons ont investi massivement dans le développement professionnel continu des enseignants déjà titularisés pour les aider à relever les défis actuels. En citant Cuttance (1998), explique que ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur les résultats des élèves selon des études provenant de divers pays.

Comme l'explique Day (199), le développement professionnel est rendu possible par les expériences d'apprentissage naturelles de même que celles conscientes et planifiées. Brodeur, Bru et Deaudelin(2005) considèrent qu'il existe un nombre limité d'études qui réussissent à distiller les facteurs qui montrent ce développement. En citant, Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon (2001), ils font référence à un DPE, dans des programmes ayant un effet positif sur l'accroissement des connaissances et des habilités des enseignants et des changements dans leurs pratiques. Ainsi, pour les auteurs, il s'agit d'un DP qui met l'accent sur les connaissances en relation avec les contenus, des occasions d'apprentissage actives et en cohérence avec les autres activités d'apprentissage.

Nous rappelons qu'un des éléments pour mieux répondre aux objectifs des réformes c'est le développement professionnel des enseignants (Villegas-Reimers, 2003), car ils sont les agents de changement le plus significatif dans ces réformes.

Dans le cadre de notre étude, les enseignants d'anglais LE, le MEN (2006), affirment que les changements d'ordre économique, politique et culturel du monde d'aujourd'hui ont mis en évidence la nécessité de remettre en question l'enseignement des langues en Colombie. La participation à des programmes de développement professionnel dirigés aux enseignants d'anglais LE sont fait sur la base du volontariat. Ce qui montre une motivation provenant de l'enseignant au moment de participer dans la formation continue destinée à leur DP.

Également, il y a un constat sur la volonté de vouloir améliorer leur pratique professionnelle et de s'adapter aux nouvelles exigences avec la politique linguistique du pays, tenu compte du fait qu'il ne s'agit pas d'une formation obligatoire.

Participation	N° PP	Pourcentage
Volontaire	33	91,67%
Obligatoire	0	0,00%
Autre	3	8,33%
Total	36	100,00%

Tableau 23 : Participation des enseignants aux activités de développement professionnel (Resumen29 questionnaire)

De ce sorte, nous remarquons que 91,67% des enseignants témoignent participer de façon volontaire. Ce qui montre un intérêt pour l'amélioration du travail enseignant.

Cette assertion est confirmée par les acteurs du DPE participants qui proposent des programmes de formation dans des horaires contraires à leur temps de travail (matin, après-midi, soir ou samedi). Nous rappelons que dans le contexte d'enseignement en Colombie, les enseignements sont réalisés en doublé journée selon le Ministère d'Éducation Nationale (1998), la double journée scolaire existe depuis les années soixante. Le projet a commencé avec l'autorisation d'un fonctionnement des sections parallèles du niveau secondaire dans

cinq villes principales du pays à travers le décret 455 de 1965, qui a été développé postérieurement dans tous les établissements scolaires du pays avec le décret 280 de 1966 et en 1967 a eu une extension à l'école primaire et les zones rurales avec une densité faible de la population³³.

Le développement professionnel des enseignants d'anglais en exercice dans le pays doit être assurée principalement par les universités, selon l'explique la loi d'éducation de 1994. Néanmoins, à partir de la nouvelle PL, la formation peut être organisée par les universités, les écoles normales ou les centres des langues binationaux. Ces derniers, bénéficient d'un statut différent, sachant qu'ils ne sont pas des organismes de formation d'enseignants selon est stipulé par la loi générale d'éducation.

En effet, la Colombie ne compte pas avec un centre de développement professionnel des enseignants comme il existe en France (l'ESPE) ou en Espagne (*El Centro del Profesorado*). Comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe précédent ce sont les secrétariats d'éducation qui font des appels d'offres à différentes institutions selon les besoins en formation que la municipalité considère nécessaires.

³³ La création d'une double journée scolaire dans le contexte colombien a créé une polémique concernant le nombre d'heures d'enseignement. Dans un premier temps, les enseignants avaient la possibilité d'avoir un double contrat avec le MEN, mais ultérieurement, l'interprétation de la journée scolaire et les normes concernant les responsabilités des enseignants, qui n'étaient pas clairs, ont mené à une interprétation de loi dans laquelle la journée de travail d'un enseignant correspond à la journée scolaire, c'est-à-dire, une journée le matin ou soit l'après-midi. (De 6h30-12h30 ou de 13h-18h). Selon la Fédération Colombienne des Éducateurs (FECODE), il s'agit d'un droit acquis et que toute modification concernant la journée scolaire doit être accompagné par un ajustement salarial (Montes y Nieves, 1998).



Figure 40 : Types de Développement Professionnel des Enseignants d'anglais en Colombie

Dans le cadre précédent, nous pouvons observer les différents types de formation dans le développement professionnel des enseignants. Comme nous pouvons le constater, il existe des programmes de développement formel et informel, dans lesquels les enseignants peuvent s'inscrire.

9.3.1. ENJEUX DE LA DIVERSITE DE FORMATION

La diversité de la formation est un moyen de donner des opportunités aux enseignants de développer des nouvelles connaissances et compétences. Nous présentons les types de formation rencontrée en Colombie pour la mise en œuvre de la PL.

9.3.1.1. LES PROGRAMMES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AU SEIN DES UNIVERSITES : UNE FORMATION DE REFLEXION SUR LA PRATIQUE

Généralement, **les PDP au sein des universités**, tels qu'ils sont conçus, accordent une place importante à la consolidation et à l'approfondissement des savoirs de langue. C'est-à-

dire, à la compétence linguistique des enseignants. Également, ils considèrent qu'un autre aspect à développer et à consolider c'est la théorie sur l'enseignement des langues, voire, la didactique des langues, ainsi, les programmes de développement professionnel des enseignants d'anglais LE. De cette manière, dans un programme de 80h, divisé dans ces deux axes, didactique de la langue et renforcement linguistique (*cf.* annexe 8). Ou un programme de 90h, avec d'autres axes tels que la recherche orientée à la pratique dans la salle de classe, culture des pays anglophones, enseignement d'anglais par projets ou méthodologie et évaluation de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais.

Un grand intérêt est présenté dans le développement professionnel pour que l'enseignant puisse affronter les défis de la société actuelle et future et pour la création des opportunités et des espaces pour la réflexion, l'approche et le partage de connaissances et des expériences qui mènent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement d'anglais dans l'éducation primaire et secondaire (*cf.* annexe 7).

À notre avis, le présent programme de développement professionnel des enseignants colombiens d'anglais LE permet de former un enseignant à l'analyse et à la réflexion sur la pratique enseignante. La formation telle qu'elle est conçue, en relation avec la pratique enseignante et les problématiques en relation avec la salle de classe. Ainsi, les savoirs théoriques et les mises en situation sur le terrain permettent d'avoir une dualité dans la formation tant théorique que pratique.

De ce fait, le DP doit permettre aux enseignants de s'adapter aux urgences concernant la mise en œuvre de la PL colombienne. Ensuite, il doit permettre aux enseignants avec un niveau faible d'améliorer leur compétence linguistique. Les formateurs aussi adaptent leur programme de formation, de sorte de pouvoir accompagner l'enseignant dans l'identification des problèmes relatifs à l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise. Bien qu'ils aient des sujets précises selon le cours/atelier à réaliser, les formateurs montrent une préoccupation pour donner des éléments clés qui puissent avoir un impact dans la salle de classe, même s'ils ne peuvent pas vérifier l'usage que puisse faire l'enseignant (*cf.* annexe 8).

Dans le cadre d'un DPE, l'assistance minimale est de 85% du nombre d'heures à faire ou d'obtenir plus de 85% dans l'évaluation. Il est important de savoir que les DPE donnent une accréditation aux enseignants pour accéder à une échelle plus élevée dans leur parcours professionnel et améliorer également leur salaire. Ainsi, un cours de formation continue peut proportionner entre 1 et 2 crédits pour l'échelon des enseignants du décret 2277 de 1979. Pour les enseignants du niveau décret 1278 de 2002, ils doivent se soumettre à des évaluations du MEN, pour pouvoir continuer à augmenter l'échelle salariale. Cette différenciation entre les enseignants est actuellement une problématique sur l'égalité entre les enseignants, qui considèrent injuste le fait d'évaluer les compétences professionnelles des enseignants d'anglais du décret 1278 et pas ceux du décret 1979 (cf. annexe 9). Ce type de formation fait partie d'une perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

9.3.1.2. LA FORMATION AU SEIN DES CENTRES DES LANGUES BINATIONAUX : UNE FORMATION A LA CERTIFICATION

Un autre moyen de DP est réalisé dans **les centres binationaux**, qui comme dans le cas des programmes au sein des universités mènent des projets d'amélioration du niveau de langue principalement à travers de cours de niveaux dans un premier temps. Également, à travers des projets financés par des institutions privées, qui ont eu comme objectif le développement professionnel des enseignants dans leur lieu de travail avec l'utilisation des TIC. Néanmoins, ces projets semblent difficiles dans leur mise en place due aux conditions d'enseignement de la langue étrangère, principalement le nombre d'élèves par classe.

Quant au développement professionnel réalisé dans les universités et centres binationaux une problématique transversale se présente : l'enseignant doit se déplacer vers les centres de langues pour pouvoir accéder à la formation. Mais il y a un pourcentage des enseignants qui n'habitent pas dans la ville de Cali, et qui viennent d'autres villes ou villages aux alentours. Les enseignants, selon affirment les acteurs du DP, se montrent motivés pour

mener à bien un développement professionnel qui va leur permettre améliorer leur niveau de langue et leur pratique professionnelle.

9.3.1.3. LES MAITRISES : UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

Nous passons à analyser un autre type de formation formelle, **la réalisation d'une maîtrise**. Le gouvernement national, en collaboration avec les universités offre actuellement des bourses d'études aux enseignants, finançant un 90% de la formation. Ainsi, les enseignants ont accès à une formation diplômante, qui va leur permettre d'acquérir plus de crédits, pour avancer dans leur carrière d'enseignant, mais aussi, une formation qui va leur permettre réaliser un projet de recherche, qui va souvent en relation avec la pratique enseignante (cf. annexe 7).

9.3.1.4. LES SEMINAIRES ET COLLOQUES EN TANT QUE STRATEGIE DE SOCIALISATION D'EXPERIENCES ET D'INFORMATION

Un autre type de formation peut également être considéré. Les enseignants participent de plus en plus à **des séminaires, des colloques ou des congrès** organisés par les universités ou les associations d'enseignants tels que ASOCOPI (*Asociación Colombiana de Profesores de Inglés*) sur les thématiques concernant la politique linguistique et/ou la pratique professionnelle des enseignants des langues. C'est la formation la plus utilisée par les enseignants participants à notre étude.

Les programmes de développement professionnel, compte tenu de leur implication dans l'amélioration des compétences professionnelles pour l'enseignement des langues, et les associations des enseignants, font un travail de motivation pour que les enseignants puissent prendre confiance et participer dans des projets de recherche présentés par eux-mêmes lors de ces conférences. Ce qui focalise l'enseignant sur les processus d'enseignement-apprentissage, mais également sur l'utilisation des standards de compétence en anglais, proposé par le Ministère d'Éducation Nationale. Dans ces

conférences les enseignants témoignent leurs expériences et partagent non seulement leur point de vue, mais aussi leur transition dans la politique linguistique colombienne. Ils s'ouvrent à la mise en place des projets, créés par eux-mêmes et qui peuvent être utiles ou inspirer d'autres enseignants dans leur situation.

Jusqu'à l'année 2013, les formateurs des PDP expliquaient qu'ils n'avaient pas aucune incidence directe dans la salle de classe, compte tenu de leur limitation à une formation dans les locaux universitaires et jamais au travail direct dans les établissements (cf. annexe entretien 2). Cependant, entre 2014 et 2015, dans le cadre des divers projets de développement professionnel de la ville, des formateurs affirment réaliser un travail de formation avec les enseignants au sein de leur établissement scolaire ce qui permet d'avoir une vision de la mise en relation entre ce qu'ils travaillent dans les cours de formation et les réalités éducatives (cf. annexe entretien 5, 8, 9 et 11).

Ainsi, une activité de formation encadrée dans un premier temps dans la construction et l'analyse, soit de la politique ou d'un outil d'enseignement aura un moment de mise en œuvre avec une observation directe du formateur. Mais dans une perspective de formateur savant et d'enseignant apprenant. Cette expérience a donné comme résultat une difficulté qui semble commun sur le profil de l'enseignant d'anglais LE dans le contexte des écoles publiques : Un enseignant qui doute de ses compétences professionnelles et réticentes à l'évaluation. En effet, l'enseignant prend avec beaucoup d'appréhension l'évaluation de sa pratique et de sa relation enseignant-élève, et surtout sur les conséquences qu'il croit que celle-ci peut avoir sur leur poste de travail. D'abord, parce qu'il n'est pas habitué à être évalué (cf. annexe entretien 5) et parce qu'il y a une conception d'une évaluation répressive (Rosales-Lopez, 2003) sommative ou d'impact (Ferrerez-Pavia et Gonzales-Soto, 2006). En fait, les enseignants ont des difficultés à envisager un type d'évaluation formative, « *c'est-à-dire, les compétences se développant progressivement et sur une longue période de temps, il importe d'en évaluer la progression afin d'assurer la poursuite du cheminement vers un niveau suffisant de maîtrise des compétences professionnelles* » (Gauthier et Mellouki, 2006).

Le fait de ne pas être suivi tout au long de la carrière enseignante est un aspect négatif face à l'évaluation de la pratique enseignante, et également donne une vision laxiste du métier enseignant (cf. annexe entretien 5), compte tenu du fait qu'en Colombie n'existe pas la figure d'inspecteur. Seulement à partir de l'année 2015 une évaluation entre pairs a été proposée par le Ministère d'Éducation Nationale, en collaboration avec l'ICFES, sous une base normative d'une évaluation diagnostique formative pour les enseignants, proviseurs, tuteurs, sous le décret de loi 1278 de 2002, qui émet le statut de professionnalisation enseignante et le décret 1757 de 2015, en ajoutant le décret 1075 de 2015 dont le but d'une progression de grade et de changement dans l'échelle salariale.

Les incompréhensions lors de cette évaluation, dû au manque de transparence n'a pas donné des résultats positifs vis-à-vis des enseignants, qui questionnent les méthodes et barèmes d'une évaluation qui utilise la vidéo numérique et dans laquelle le pair n'est pas présent dans la salle de classe pour analyser le contexte (cf. annexe entretien 12 et 13).

Le développement professionnel au sein de l'établissement scolaire et organisé avec les enseignants en tant que pairs professionnels est une autre alternative proposée dans le cadre de la politique linguistique à niveau local. Il s'agit d'une opportunité de travail d'équipe, non seulement avec l'enseignant d'anglais LE, mais aussi avec les différents acteurs qui interviennent dans le contexte éducatif, inclus les parents d'élèves (cf. annexe entretien 09).

Dans ce type de DP, le formateur joue un rôle d'accompagnateur et de consultant dans le projet d'enseignement d'anglais LE dans l'établissement scolaire. En partant principalement des besoins institutionnels. L'enseignant et la communauté éducative deviennent ainsi les acteurs fondamentaux, et ce sont eux qui avancent dans la construction de leur projet en se servant du formateur-consultant comme un appui qui apporte un point de vue professionnel et théorique avec une cohésion entre la politique linguistique nationale, le projet de l'institution et la réalité scolaire (cf. annexe entretien 09).

Dans ce type de formation, la ville de Cali a permis l'aide des formateurs-consultants à 30 établissements scolaires publics. Ils ont bénéficié d'une consultation et d'un

accompagnement à la construction du curriculum institutionnel. Principalement, les acteurs éducatifs devaient analyser leur PEI (Projet Éducatif Institutionnel), leur plan académique, également ils devaient donner une base conceptuelle pour guider la pratique de ses enseignants pour ainsi éviter une vision individuelle de la pratique enseignante. L'objectif c'est de fixer une philosophie claire sur le concept de langue étrangère, comment on l'apprend et comment l'enseigne-t-on. Pour le formateur-consultant, l'enseignant doit s'adapter et participer activement à la philosophie institutionnelle, en tenant en compte la mission, la vision institutionnelle, le type d'école et sa communauté.

Dans ce type de DP l'enseignant n'est pas seul, il doit travailler avec les proviseurs, coordinateurs et parents d'élèves. Autant, tous les acteurs doivent avoir une idée claire sur le bilinguisme et comprendre qu'ils ne feront pas une éducation bilingue, parce qu'il ne s'agit pas d'un établissement bilingue, mais plutôt une éducation pour le bilinguisme, savoir faire la différence entre L1 et LE et que tous ces aspects apparaissent à niveau du curriculum, et que les enseignants puissent diriger leur pratique d'enseignement.

Ce type de DP, à nos yeux, non seulement permet de mettre en œuvre les savoirs (compétences linguistiques des enseignants) et savoir-faire (compétences professionnelles), mais aussi, leur capacité à affronter les réalités éducatives en adoptant une posture réflexive et de proposition des solutions. L'enseignant prend confiance en soi et se lance à la recherche des solutions éducatives pour que ses élèves et l'établissement scolaire puissent (*cf.* annexe entretien 09).

9.3.1.5. L'IMMERSION TOTALE

Un autre type de développement professionnel a été mis en place, ce sont **les camps d'immersion** à San Andrés y Providence ou d'autres villes dans le pays. Ce sont des opportunités d'immersion totale en anglais LE, dans lesquels les enseignants mènent des activités quotidiennes complètement en anglais. Dans le cas de San Andrés y Providence, les enseignants sont logés chez l'habitant, dans une communauté qui parle un anglais créole. Dernièrement, de nouveaux projets de développement professionnel, basé sur l'interculturalité et l'usage de l'anglais en situation réelle ont été mis en place. Le MEN

propose aussi un nombre limité d'immersion en Angleterre et cette année lancée le premier projet d'immersion en Inde. Nonobstant, ce type de formation n'est pas accessible à toute la communauté des enseignants, et elle est perçue comme une récompense aux enseignants qui montrent une implication dans leur adaptation à la politique linguistique du pays, car les processus de sélection ne sont pas si transparents selon explique un des formateurs.

L'immersion linguistique peut avoir un impact sur le développement de la compétence interculturelle chez l'enseignant d'une langue. Avoir la possibilité d'effectuer un séjour dans le pays où se parle la langue que les enseignants sont en train d'apprendre ou d'améliorer, est une opportunité de comprendre des aspects socioculturels et de communication interculturelle, dont le but de se rapprocher, d'une autre culture. Mais cette possibilité reste encore très ignorée dans les processus de développement professionnel et principalement du développement de la compétence interculturelle.

Ainsi, nous remarquons que ce ne sont pas les enseignants avec plus de difficultés qui ont l'opportunité de participer à des projets d'immersion linguistique, ce qui va en contre sens d'une amélioration de toute la communauté d'enseignants.

La motivation des enseignants est certaine. Pour cette raison ils participent de forme volontaire aux programmes de DP. Nonobstant, il y un grand problème d'absentéisme au cours de la formation. Et le pourcentage d'abandon est très élevé (*cf. annexe*). Les enseignants qui abandonnent la formation sont nombreux et font référence à des problèmes d'ordre personnel pour excuser le départ des programmes de DPD. Cette situation soulève un problème concernant les horaires, les lieux et le nombre d'heures d'un programme de formation continue. Les acteurs du DP affirment ne pas connaître les raisons, mais certains considèrent que les enseignants quittent la formation du moment où les exigences augmentent. Nous considérons que les programmes de longue durée peuvent avoir un impact dans la pratique enseignante, mais en même temps, le fait d'avoir ce type de programme peut aussi conduire à une réduction de la motivation d'un enseignant. Nous rappelons que les formations sont réalisées dans leur temps libre.

9.3.2. LE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE STRATEGIE DE PARTAGE POUR REFLECHIR, INTERAGIR ET AGIR

Et finalement, un développement professionnel que nous appellerons **codéveloppement professionnel**. C'est-à-dire, une formation pensée par et pour les enseignants. Les enseignants de leur propre initiative avec la participation active des plusieurs membres enseignants du primaire et du secondaire, créé dans un but purement académique.

Le codéveloppement professionnel joue un rôle intéressant dans le DPE, parce que c'est un réseau conformé par les mêmes enseignants, en faisant un usage des nouvelles technologies³⁴ (*Blog, Facebook, WhatsApp*) et de réseaux sociaux pour atteindre une communication avec une grande quantité des enseignants dans la région ou autre.

Il est nécessaire de clarifier que la *Red de profesoras de inglés de Cali*, déclare avoir décidé de se former comme réponse au besoin du collectif de créer des espaces pour partager des expériences dans la salle de classe, des innovations, des recherches, des difficultés et des solutions par ses adhérents, également leur objectif c'est de créer un environnement favorable pour la réflexion sur leur pratique. À cette fin, la Red (le réseau) un terrain qui va contribuer la stimulation, la réflexion, la motivation et la transformation de la pratique enseignante et dans cette voie, le développement professionnel des enseignants.

Les objectifs dans leur début en 2011 était de constituer une communauté régionale conformée par les enseignants, les chercheurs, les directifs, les futurs enseignants, et en général, toute personne intéressée pour l'amélioration des pratiques d'enseignement de l'anglais, dont le but de réaliser leurs propres contributions sur les orientations des

³⁴La Red de Profesoras de Inglés de Cali a commencé en 2011 avec l'ouverture d'un blog de discussion et de communication des diverses activités de développement professionnel qui étaient adressées à la communauté des enseignants d'anglais. Leur blog sert de pont entre le secrétariat d'éducation, les universités ou les centres binationaux et les enseignants d'anglais pour transmettre toute activité formative. Mais principalement, ce rassemblement des enseignants est une opportunité de partage et de construction des connaissance et développement des compétences.

politiques nationales, et de ce fait trouver ou donner des réponses aux besoins et difficultés des enseignants d'anglais LE dans leur exercice quotidien de la pratique enseignante.

Pour Puren (2014, *communication personnelle*), la co-formation est essentielle dans le développement professionnel des enseignants. Pour le didacticien, les associations des enseignants sont une voie idéale pour le réaliser. Leurs sites ne sont plus seulement des sites collaboratifs et coopératifs, destinés à échanger des idées sur la préparation des cours ou des documents, mais il s'agit de préparer en commun, par exemple des séquences de classe, comme dans le cas de *Weblettrés*, le premier site collaboratif des professeurs en France, dans lequel les enseignants sont arrivés très logiquement, à construire des manuels entre eux et qui sont mis en ligne et enrichis par les enseignants eux-mêmes.

Nous constatons qu'avec ce type de DP, les enseignants ont comme objectifs la promotion du rapprochement et la reconnaissance des enseignants d'anglais. L'identification des intérêts, des besoins et des problématiques qui touchent la communauté d'enseignants d'anglais dans la région. Et au même temps, les enseignants proposent des projets de préparation et développement des actions communes, dans le but de donner des solutions à des difficultés rencontrées, de l'optimisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, de la promotion d'expériences professionnelles qui ont eu du succès et le partage des projets qui aident à consolider le travail didactique de la matière d'anglais LE dans la région. Également, leur objectif est de pouvoir répandre et de mettre en communication des expériences, des propositions et de matériels de la matière, en prenant comme référent les divers contextes et les conditions régionales.

Néanmoins, il s'agit d'une formation peu utilisée par les enseignants participants à notre étude (cf. figure 28). Au fait, les résultats montrent que l'activité de formation utilisée par la plupart des enseignants sont les colloques et les séminaires.

Pour Puren (*Ibid.*) il s'agit d'une logique de ce qui est la perspective actionnelle de la formation des enseignants. « *C'est les enseignants qui créent eux-mêmes leur formation de façon collaborative, même s'ils font appel à des spécialistes* ». En fait, le développement des

enseignants inscrit dans une logique de *co-développement* ou de *co-formation*, permet aux enseignants le développement des compétences professionnelles concrètes, en donnant la possibilité de réfléchir à leur savoir-faire, en faisant usage de leur expertise et de leurs expériences à partir de leur pratique professionnelle, mais avec une base théorique qui va leur permettre mieux agir face aux défis des nouvelles politiques linguistiques dans le pays.

Avec ce constat, *l'empowerment* des enseignants apparaît de forme évidente. Ce sont eux-mêmes qui, à partir des rencontres professionnelles ouvertes à la discussion sur la pratique professionnelle, les demandes ministérielles et le contexte d'enseignement, sont soucieux et participent dans le développement des alternatives pédagogiques et/ou didactiques pour mieux répondre aux besoins des étudiants.

9.3.3. L'INFLUENCE DE LA PRESCRIPTION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE

La prescription dans la politique linguistique colombienne est en relation directe avec le développement professionnel des enseignants. Nous remarquons que dans le cadre des stratégies présentées par le MEN, le DP des enseignants devienne un élément clé pour la mise en œuvre du PNB dans le pays. Ainsi, son influence joue un rôle important dans l'adaptation des programmes de développement professionnel aux exigences gouvernementales ou de la politique linguistique local.

D'abord, un aspect nous semble impératif de souligner. Le concept de représentation, que selon Legendre (1998) sert de grille de lecture ou d'outil d'interprétation pouvant influencer sur les savoirs à acquérir, ou Leplat (1997). Celui affirme que *la représentation est fonctionnelle dans la mesure où elle assure la planification et le guidage de l'action. À cette fin, un de ses rôles importants est de permettre au sujet l'anticipation du résultat de sa propre action ou de celle du mécanisme qu'il dirige ou qui intervient dans son action...*

Bien que la politique linguistique avec le PNB propose un bilinguisme-anglais espagnol, les acteurs académiques participant du DPE ne partagent pas cette représentation. Au fait, dans la politique locale de la ville de Cali, par exemple, les acteurs académiques, participants au DPE expliquent clairement ne pas être d'accord avec le type de bilinguisme instauré dans la PL du pays, et surtout, sur la représentation du mot bilinguisme, que selon le MEN peut amener à une croyance que de manière automatique le mot bilinguisme fait référence au bilinguisme anglais-espagnol.

Nous pouvons constater qu'il existe une influence, car nous savons bien que tous les discours adoptés lors de réformes sont utilisés dans les discours des enseignants et des personnes qui participent à la mise en place de la réforme (Goullier, 2014). Puis, comme nous l'avons mentionné au préalable, le développement professionnel des enseignants d'anglais LE est utilisé comme stratégie de transformation dans le cadre de la PL 2004-2019. À plus forte raison, les SEMS, en charge des processus de DPE, font appel aux universités ou les centres binationaux pour la mise en place de la PL et leur demandant de répondre aux besoins de formation des enseignants et objectifs de la politique nationale.

Toutefois, le DPE, instauré aux universités dans les années 90', et pour l'enseignement d'anglais LE, avec le projet COFE, propose une formation en accord avec leur vision des aspects indispensables pour le développement professionnel des enseignants. La formation proposée s'organise en différents stages d'avancement qui se centrent non seulement sur le niveau de langue des enseignants et la didactique, mais sur la réflexion sur la pratique et le travail des enseignants au sein des institutions scolaires. De façon similaire, ils vont réaliser un travail collectif sur la recherche dans la salle de classe et le curriculum scolaire.

Dans le cas de la ville de Cali et de la mise en œuvre du PNB, les acteurs du DPE mobilisent des efforts dans le but de changer la conception de l'enseignement des langues dans le contexte scolaire. Leur objectif est de ne pas continuer dans une PL avec une représentation, pour eux erronée. C'est-à-dire, dans le cadre de la construction de la politique locale, avec d'autres acteurs de la politique de la ville, (secrétariat d'éducation) et d'autres institutions publiques et privées participantes dans le cadre de la « *mesa de*

bilingüismo », invitent à une réflexion des postulats à niveau national du point de vue de la théorie et de l'expérience. Pour eux, il est indispensable d'avoir un cadre théorique qui va permettre fonder leur position et leur choix. Et, ils ne conçoivent pas une politique locale sans penser à d'autres langues étrangères ou nationales. Avec leur apport, ils cherchent à créer une politique qui va prendre en compte le contexte et le multilinguisme dans le pays. En tout état de cause que cette vision ne sera pas adoptée dans l'immédiat, vu les attentes ministérielles et les objectifs fixés au niveau national.

Nous sommes d'avis qu'au final la prescription semble influencer les programmes de DPE, dans la proposition des cours qui aident les enseignants à améliorer ses compétences professionnelles (compétence linguistique et en didactique) les acteurs du développement professionnel, avec leur forte participation dans la théorisation académique dans le pays peuvent influencer la prescription de la politique linguistique colombienne, et faire passer leur point de vue en tant qu'experts connaisseurs des contextes d'enseignement et de la théorie sur la matière.

9.3.4. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION

Un aspect qui a retenu notre attention c'est la didactique au sein des programmes de développement professionnel. Puren (2014 communication personnelle) explique par exemple, « *on demande aux enseignants de former des étudiants qui vont être autonomes et critiques, qui vont être responsables et solidaires. Il faut que les enseignants soient formés dans ces mêmes conditions. Pour le didacticien on ne peut pas imaginer un enseignant qui est sur le poids des consignes directives et dans une logique hiérarchique comme c'est le cas en France, par exemple, de former des citoyens libres, ce n'est pas possible. Il faut être libre, soit même, pour former des gens libres* ».

Puren (*ibid.*) considère que la conception de la formation doit être prise en main de façon collaborative, responsable et citoyenne par les enseignants eux-mêmes. Et les didacticiens, comme lui, peuvent intervenir dans cette formation de temps en temps.

Une stratégie de formation basée sur la transmission des informations, comme mandat principal du formateur, est devenue obsolète dans la société de savoir d'aujourd'hui (Boudreault, 2013). Pour l'auteur, il est nécessaire d'organiser une stratégie didactique qui permettra de tenir compte des caractéristiques de l'apprenant pour qu'il puisse avoir le désir de s'approprier de l'information.

Si nous analysons la didactique professionnelle utilisée par les formateurs, dans le cadre de la politique linguistique colombienne, plusieurs aspects semblent intéressants pour nous, principalement la relation de la formation avec la pratique professionnelle et les expériences réelles pour le développement des compétences de la profession enseignante. Ce type de formation permet aux enseignants de prendre conscience des stratégies d'action et de contrôle de l'activité qu'ils peuvent mettre en œuvre en situation.

Les contenus traités sont considérés comme des apports complémentaires utiles s'ils sont intégrés sur les expériences et les représentations des formateurs et d'enseignants en formation.

9.3.5. LE PROFIL DU FORMATEUR

Dans le cadre de la didactique professionnelle du Développement Professionnel, le profil du formateur semble avoir une place également importante dans les processus de changement ou de transition d'une politique linguistique.

Le formateur devient une figure qui peut apporter à la professionnalisation de l'enseignant d'anglais. Dans le contexte colombien, le DP des enseignants n'est pas assuré par une institution en particulier dans l'actualité. Dans un premier temps tout projet de formation des enseignants était réalisé, avec l'aval du MEN, par les universités ayant un

pensum en pédagogie et menant une activité de formation initiale des enseignants. Néanmoins, compte tenu des réformes dans l'enseignement d'anglais, les centres binationaux ont été autorisés, bien qu'ils doivent également acquérir une accréditation pour le faire.

Notre intérêt par le formateur des enseignants nous a menés à interroger les acteurs du développement professionnel sur cette question pour connaître leur profil et la vision qu'ils ont du formateur idéal.

D'abord, nous avons pu constater que le profil du formateur est varié. Dans les universités publiques, il s'agit des enseignants en exercice soit dans des établissements scolaires ou universitaires. Tous avec une licence en langues étrangères ou modernes. Certains ont une maîtrise et aucun un doctorat. L'âge varie entre 27 et 60 ans, et la plupart d'entre eux ont une expérience à l'étranger. Dans le secteur des universités privées, les conditions sont semblables. Mais pour les formateurs responsables des cours de didactique, une maîtrise est indispensable et obligatoire pour pouvoir s'occuper de cette formation. Et finalement, dans le cas des centres binationaux, le formateur est une personne avec de l'expérience dans l'enseignement d'anglais et dans certains cas, ils sont des fonctions de mentoring d'enseignants.

Une problématique semble commune à tous, le fait de ne pas avoir un centre responsable du DPE en exercice ce qui mène à la réalisation des contrats de courte ou longue durée selon le nombre d'heures de formation.

Les acteurs responsables du développement professionnel sont d'accord avec le fait que tout formateur d'enseignant doit connaître la problématique d'enseignement à laquelle font face les enseignants en exercice. La connaissance du contexte d'enseignement est un élément nécessaire pour que le formateur soit respectueux des rythmes d'apprentissage des enseignants en formation et ainsi créer une ambiance de confiance, de réflexion et de collaboration entre les enseignants pour ainsi créer un pont entre la théorie et la pratique, mais en partant de la pratique vers l'épistémologie. Le formateur d'enseignants doit comprendre les processus de la politique linguistique et du curriculum institutionnel pour

que les enseignants en formation soient capables de le comprendre et de le mettre en œuvre dans leurs établissements scolaires.

9.4. QUESTION DE RECHERCHE 4 : PLACE DE LA REFLEXION SUR LA PRATIQUE EDUCATIVE DES ENSEIGNANTS

La réflexion sur la pratique éducative apparaît dans les DP comme un exercice sur le contexte de travail. Les enseignants peuvent utiliser les compétences et les connaissances qu'ils sont en train de développer tout au long de la formation. De nombreux chercheurs considèrent que les enseignants peuvent apprendre énormément de leur propre pratique, leur connaissances épistémologiques et en examinant leurs propres expériences et en se posant des questions à leur sujet (voir Richards and Farrell, 2005 ; Curtis and Nunan, 2001).

Cette pratique se fait évidente principalement dans les cours de didactique des langues ou d'analyse des standards créées par le MEN colombien, en relation avec le curriculum des établissements scolaires. Les formations sur la pratique professionnelle ont comme objectif sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues Altet (2001). Ce type de formation produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'actions.

Certains auteurs du DP déclarent que la pratique professionnelle reste un sujet de challenge. Dans leur formation ils proposent des activités reliées à la transformation du contexte éducatif. Ils portent un grand intérêt par les sentiments et opinions des enseignants. Également, ils proposent des activités de formation que puissent être réutilisé par les enseignants dans leur pratique. Gibbs (1998) parle du modèle de « *learning by doing* », lequel donne des éléments clés dans le développement, principalement la description, l'évaluation et l'analyse de l'action comme une méthode de réflexion.

Également, les enseignants semblent inquiets sur les contextes réels d'enseignement. Nous avons constaté dans nos résultats que les enseignants continuent à travailler dans des

conditions considérées comme pue optimales pour l'enseignement d'une langue. Les classes sont nombreuses, les ressources sont presque inexistantes et les motivations de l'ensemble des acteurs éducatifs sont partagées. Les enseignants manquent de confiance selon explique le participant P1-F, PF-3 et PF-11. Le manque de compétences linguistiques de certains enseignants, surtout les enseignants du primaire, laisse comprendre qu'ils n'osent pas proposer des activités communicatives. Donc, l'enseignement est réduit à l'apprentissage de vocabulaire et de certaines expressions.

Certains expliquent avoir l'intérêt de proposer des activités pour la mise en pratique de la politique, mais ils ne sont pas toujours suivis par ses collègues enseignants d'anglais. Ou, les changements réalisés dans le curriculum éducatif restent dans les documents scolaires, mais les pratiques restent les mêmes. Donc, les résultats dans la pratique peuvent s'avèrent faibles.

Certains responsables de formation déclarent que les enseignants connaissent encore très mal le PNB et les standards de compétences des langues. D'autres expliquent qu'ils savent très bien de quoi il s'agit, mais la relation théorique-pratique est loin d'avoir lieu. En effet, les enseignants ne savent pas comment travailler avec les standards et sa vision des compétences.

Enfin, pour que la Politique Linguistique puisse avoir un impact sur la pratique des enseignants. Des changements en profondeur dans les établissements scolaires sont indispensables. Non seulement dans un DP individuel de l'enseignant, mais dans un travail de construction et de transformation collectif, avec la participation de toute la communauté éducative.

Dans la section suivante, nous allons expliquer les moyens pour réussir ces transformations dans les milieux scolaires.

9.5. QUESTION DE RECHERCHE 5 : L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS

9.5.1. L'EMPOWERMENT DANS LES CONTEXTES SCOLAIRES

Le constat d'une participation active des enseignants d'anglais se voit apparaître dans le cadre du développement professionnel. L'enseignant semble plus intéressé à participer en tant qu'acteur social qui prend la part de responsabilité dans les processus d'enseignement et apprentissage des langues dans le contexte scolaire colombien.

Nous reprenons la définition de Morin (1996) dans comme le pouvoir d'agir avec autorité, c'est-à-dire l'habilitation des membres de l'équipe. « Pour être efficace, l'équipe doit avoir le pouvoir de négocier des ententes et d'effectuer les ajustements requis pour accomplir son mandat » et pour White (1992), l'*empowerment*, en éducation est souvent perçu comme une conséquence de politiques de décentralisation visant à donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles et à laisser plus de place aux enseignants.

Les enseignants, à travers le réseau des enseignants d'anglais de la ville, se sont lancé dans un parcours d'*empowerment* dans leurs établissements scolaires en analysant la politique linguistique du pays et réalisant des activités qui visent améliorer leur pratique enseignante. Un des aspects qu'ils cherchent améliorer c'est le curriculum scolaire au sein de leurs institutions. La création d'un curriculum commun est, à leurs yeux, un enjeu impératif à mettre en œuvre vu que dans le pays il n'y a pas un curriculum scolaire compte tenu de l'autonomie que la loi générale d'éducation donne aux établissements dans la création et mise en œuvre de leurs programmes scolaires.

Dans l'*empowerment*, les enseignants participent ainsi dans la détermination des objectifs instaurés par les établissements scolaires et la politique linguistique de la Colombie et prennent des positions sur la façon dont ils doivent mener leur pratique. Ce développement a un rapport direct avec le fait d'avoir accès à l'information et les ressources

et avoir la liberté de décider la manière comment ils font usage de ces ressources et de la politique dans le bien commun des objectifs et des besoins de ses élèves.

La prise de risque se fait évidente. La motivation et la capacité de prendre le contrôle sur leur propre DP en collaboration avec ses pairs pour ainsi répondre aux défis de la société.

Zemelman et Ross (2009) considèrent que *l'empowerment* des enseignants commence avec une expansion des rôles professionnels dans les activités et les actions quotidiennes dans le lieu de travail avec l'implication de toute la communauté éducative dans les établissements scolaires. De cette manière, *l'empowerment* peut aider les enseignants à avoir le soutien de l'établissement ce qui fait que la communauté éducative soit plus productive et collaborative dans leur choix.

Le tableau suivant résume la façon dont *l'empowerment* des enseignants peut s'instaurer dans le contexte d'enseignement en Colombie. Nous soulevons le fait de croire en soi, comme un moyen de rétablir la confiance et prendre en compte ce que pensent les enseignants pour mieux s'adapter et répondre à ses propres besoins dans le processus d'enseignement, apprentissage et évaluation dans les contextes scolaires et la politique locale, pour ainsi atteindre les objectifs au niveau national.

De la même manière, nous citons le travail actif et collaboratif de l'enseignant, considéré comme clé vers les changements dans les établissements scolaires. Le fait de s'activer et mener une réflexion collaborative avec les différents acteurs éducatifs est un moyen d'*empowerment* et d'appropriation de la politique, en suivant des stratégies créées par la communauté éducative elle-même.

Puis, le support proportionné aux enseignants d'anglais dans son contexte d'enseignement et de la ville, avec l'aide des acteurs locaux responsables de la mise en œuvre de la PL.

finalement, sa participation dans des activités de développement professionnel, lors d'une collaboration et un partage de ses expériences au sein des réseaux professionnels pour les enseignants d'anglais est un moyen d'*auto-empowerment* au sein d'une communauté qui permet à l'enseignant de mieux comprendre les enjeux de la politique linguistique et son agir pour la mettre en place.

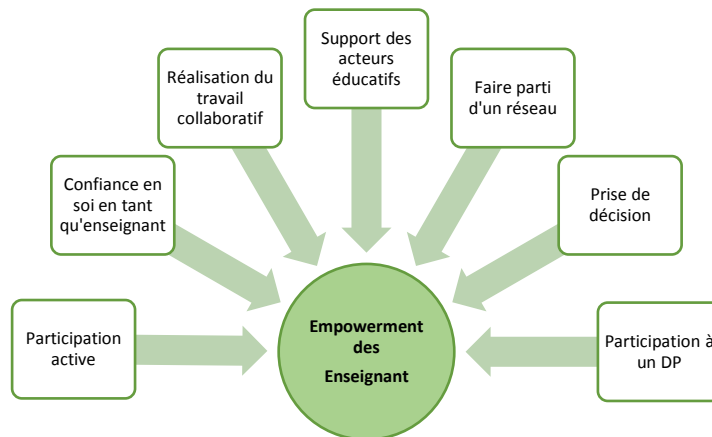


Figure 41 : *Empowerment des enseignants d'anglais*

9.5.2. L'ENSEIGNANT EN TANT QU'ACTEUR SOCIAL DANS SON CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons mentionné au préalable, l'*empowerment* des enseignants d'anglais est un élément essentiel pour la mise en œuvre d'une politique linguistique. À cet égard, les acteurs du développement professionnel des enseignants mènent des activités de formation qui permettent aux enseignants réfléchir sur leur rôle dans le processus de changement.

L'enseignant est considéré comme un professionnel, qui réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité (Paquay, 1994). En tant qu'acteur social, l'enseignant a le rôle du praticien réflexif (Schön 1987 et Tardif 1992).

Paquay (ibid. p. 19) fait référence à Perrenoud (1992), pour introduire le terme de professionnalisation, « la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa propre pratique pour la réorganiser » ainsi, le praticien constitue un savoir d'expérience en évolution par une réflexion sur sa pratique et ses effets (Tardif, 1993).

Dans le cadre du DPE dans la ville de Cali, l'enseignant est perçu comme un acteur social, avec cette capacité de réfléchir sur sa pratique professionnelle et valoriser son expérience à travers le partage d'expériences. Dans le cadre de la *Red de profesores de inglés de Cali*, et les divers programmes de formation dans les universités, l'action sociale de l'enseignant joue un rôle essentiel dans les processus de changement qui implique la politique linguistique. Les acteurs du DPE sont conscients qu'il s'agit d'une représentation qui prend du temps, car les enseignants participants à des PDP ne se sentent pas accompagnés et soutenus par leurs établissements scolaires et voient difficilement mettre en place des nouvelles idées dans les PEI (annexe entretien 01, 03, 12 et 13).

Néanmoins, les acteurs du DPE à partir de l'année 2014 ont ouvert plus d'espaces de socialisation des différentes expériences des enseignants, qui partagent leurs expériences et montrent un *empowerment* de l'enseignant dans un agir social. Ceci se présente à niveau de la ville ou national dans leur participation active à des congrès, des conférences ou des séminaires créés pour la communauté éducative.

En tant qu'acteur social, les enseignants d'anglais mettent en place des projets de recherche dans la salle de classe, que leur permet également de théoriser leurs expériences en partant de la pratique vers l'épistémologie. Nonobstant il s'agit d'une pratique peu utilisée par les enseignants. Nous constatons que plus de la moitié des enseignants participants à notre étude, (52,78 %) affirment que leur participation dans des programmes de formation leur a permis très peu de possibilités de faire de la recherche dans la salle de classe. Seulement une minorité d'entre eux. Un 8,3% et un 25% disent avoir assez de possibilités de le faire.

9.5.3. LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Dans le cadre du DPE, la socialisation professionnelle est un instrument qui permet aux enseignants d'anglais de comprendre qu'être enseignant ne signifie pas seulement de réaliser son enseignement dans sa salle de classe, mais également avec d'autres pairs et acteurs académiques qui font partie de la communauté éducative dans laquelle ils sont engagés.

La socialisation professionnelle devient une stratégie à double fonction. D'un côté, il s'agit d'un type de formation collective, avec des échanges qui permettent une réflexion sur la pratique réelle qui peut bénéficier à tous les participants et qui va d'une articulation des projets éducatifs individuels et des projets collectifs liés à la politique local et nationale. Et d'un autre côté, est une opportunité de responsabilisation et de travail avec l'autre.

La socialisation professionnelle permet à l'enseignant de mettre en place ses compétences en tant qu'acteur social, en travaillant en réseau, avec d'autres enseignants, les directeurs et coordinateurs des établissements scolaires et les parents d'élèves.

CONCLUSION GENERALE

Notre recherche avait comme objectif de faire une exploration sur les enjeux de l'introduction du CECR dans la politique linguistique colombienne et le développement professionnel des enseignants d'anglais comme élément clé pour la mise en œuvre de cette politique dans les contextes d'enseignement d'anglais LE en Colombie.

Dans un premier temps, nous pouvons dire que le CECR est utilisé dans une démarche de standardisation de l'enseignement, apprentissage et évaluation des compétences linguistiques dans le contexte scolaire et universitaire. Néanmoins, l'usage du CECR est limité à l'enseignement d'une seule langue, l'anglais, qui est considérée comme une langue de globalisation, et qui va permettre au pays et ses citoyens de s'insérer dans une économie internationale (Mejía de et Peña, 2012 ; Usma, 2015).

En effet, il y a une option appelée "language and globalisation" que je penserais en relation initialement avec la politique, car la politique colombienne est fondée sur le sujet de la globalisation pour insérer le pays dans le monde globalisé, ça part de là (P3-RDP).

Le contexte multiculturel du pays n'a pas été pris en compte et l'enseignement d'anglais dévient la base de la politique linguistique, en créant une croyance que le seul bilinguisme possible c'est celui de l'anglais-espagnol (Mejía de, 2007) de. Ainsi le MEN laisse peu de possibilités d'enseignement à d'autres langues à niveau national dans le secteur public.

D'ailleurs, la vision plurilingue du CECR n'a pas été une composante fondamentale dans la création du PNB. Bien que ce choix ne soit pas mentionné dans les documents officiels, le fait d'évaluer les étudiants principalement sur cette langue fait que les

établissements scolaires se focalisent principalement à l'amélioration du niveau de compétence de la compréhension écrite chez les élèves et à préparer les élèves pour passer l'évaluation (P11-F). [...] *la PL a pour effet de créer les conditions de la promotion et de l'expansion de certaines langues et corrélativement les conditions d'exclusion et de régression d'autres langues* (Calvet, 1996). Cette situation ne permet que les institutions scolaires proposent des projets, réalisent des activités pour le développement de toutes les compétences langagières ou envisagent d'autres langues différentes soient-elles étrangères ou nationales.

La vision sociale et d'inclusion du CECR (Conseil de l'Europe, 2005) ne semble pas intéresser le MEN. La PL est fondée sur un bilinguisme limité au renforcement de l'anglais LE dans le but principal de répondre aux défis de la mondialisation. En effet, les décisions d'ordre politique prises ont été par rapport à un type de considération : *des mesures en relation avec l'économie de marché* (Beacco, 2003 ; Valencia, 2007, Usma 2009 ; Cardenas et al. 2014). Du même, les termes bilinguisme et Langue Étrangère sont associés, dans le PNB à l'anglais. Cela peut créer des confusions sur d'autres types de bilinguisme et sur l'apprentissage d'autres langues (P09-RDP ; Mejía de 2007). C'est-à-dire, le MEN, dans les documents officiels de la politique, fait référence à une conception de ces termes qui renvoie directement à cette langue :

« El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos »

« Estándares básicos de competencia en lengua extranjera: inglés »

« El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés »

Nous pouvons croire qu'il s'agit d'une spécification pour que le lecteur puisse comprendre qu'il s'agit de cette langue et pas d'une autre. Néanmoins, l'usage constant génère une corrélation directe. Cela est également critiqué par les universitaires colombiens.

Qui, dans la construction de la PL, mènent des projets de création de documents à niveau local sur la Politique Linguistique, basés sur un cadre théorique pour accroître cette vision limitée et qu'ils considèrent comme erronée.

« L'importance de l'anglais peut être reflétée dans l'implémentation d'un numéro croissant d'accords multilatéraux, y compris avec des pays dont les langues officielles sont différentes de l'anglais. Au du point de vue commercial, par exemple, ils ont, des accords signés, en négociations ou effectués avec une grande quantité de pays ou zones économiques, telles que Les États-Unis, L'Union Européenne, l'EFTA (European Free Trade Association) (La Suisse, L'Islande, La Norvège et Le Liechtenstein), La Turquie, Le Japon, Israël, La Corée et Le Canada, entre autres » (Sánchez-Jabba, 2013).

Nous considérons que l'inclusion d'autres LE pourrait être faite par l'intégration des langues telles que le français, dont certains enseignants sont compétents dû au nombre des programmes de formation initiale qui forment des enseignants du secondaire : anglais et français. Nous pensons également au portugais, une langue voisine qui peut mener l'élève à un plurilinguisme proche (Coste et *al.* 2013), avec le Brésil un pays limitrophe avec la Colombie, et d'échanges non seulement économique, mais éducatif et scientifique. Également, il s'agit d'une langue latine, donc, la proximité de la langue pourrait générer des projets d'intercompréhension (Escudé, 2010).

Également, la vision plurilingue du CECR n'est pas prise en compte. En effet, le PNB propose un bilinguisme, dit social³⁵ ou d'éducation bilingue³⁶. Mais les constats montrent que dans la pratique la Colombie est un pays, où le plus grand nombre de citoyens utilisent l'espagnol comme langue de communication. L'espagnol c'est la langue officielle et l'anglais reste une langue d'apprentissage dans les contextes scolaires. Quant à la vision d'éducation

³⁵ Gadet et Varro (2006) *Le bilinguisme social* : Il s'agit d'un bilinguisme dans lequel l'enfant issu d'une famille monolingue est confronté à une autre langue dès qu'il quitte le foyer. Ce type de bilinguisme peut se développer dans les rapports sociaux.

³⁶ Nous rappelons la définition de García (2009). *Bilingual education* « is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance toward other linguistic and cultural groups, [...] multiple understandings about language and cultures and foster appreciation for human diversity. Il s'agit d'un bilinguisme dans lequel la langue est utilisée comme moyen d'instruction.

bilingue, les établissements scolaires publics réalisent un enseignement pour l'apprentissage de la langue anglaise. Cette langue n'est pas utilisée pour véhiculer des apprentissages d'autres disciplines. Il ne s'agit pas du CLIL, qu'on peut retrouver dans les écoles privées bilingues du pays. (cf. figure 13 : *Changements réalisés dans les établissements scolaires lors de l'adaptation à la Politique Linguistique Colombienne*). La question (SQ009), qui concerne les cours bilingues, avec l'enseignement d'autres matières en anglais (*Content and Language Integrated Learning*), 82,25% des enseignants du secteur privé disent réaliser ce type de cours, contre 0,0% dans le secteur officiel. Et aucun des enseignements n'est réalisé sur la base du plurilinguisme (SQ010), ni dans le secteur officiel, ni dans le secteur public.

De ce fait, nous sommes enclins à penser que le bilinguisme proposé est celui défini par Garcia (2009) comme « *Foreign or Second-Language Education* » dans la catégorie de « *language education* »³⁷ et confirmé par certains acteurs du DP (P9-RDP et P2-F). Enfin, nous sommes d'accord avec l'affirmation de Baetens Beardsmore (1986) qui considère que le statut socioéconomique a une forte relation avec les conditions sociales des enfants dans des contextes socioéconomiques différents et que celui-ci se concrétise dans les opportunités et l'accès au développement du bilinguisme qui peuvent avoir les enfants. Cela peut mener au traditionnel bilinguisme exclusif aux contextes scolaires de l'élite des pays.

D'autre part, la Colombie est déclarée un pays multilingue et multiculturel dans la constitution colombienne de 1991. Cette vision semble disparaître dans le PNB du pays. Au moins, dans le discours et dans les actions menées. Le fait de proposer un bilinguisme en anglais néglige le plurilinguisme réel du pays avec des langues autochtones et des langues minoritaires. En effet, elles rentrent dans une Politique Linguistique parallèle appelée ethnoéducation. Destinée seulement aux communautés concernées, où les acteurs de ces groupes mènent une politique simultanée destinée à ceux groupes ethniques. Cela crée une séparation dans la société en général en créant un bilinguisme invisible sans inclusion sociale.

³⁷ **Language education** : Il s'agit du mode traditionnel d'enseignement d'une langue étrangère ou deuxième langue, dans lequel la langue additionnelle est enseignée comme *target language*.

La réforme propose un enseignement de l'anglais à partir de premiers niveaux de l'école primaire avec des niveaux de compétence A1 et A2. Cette situation est devenue une problématique qui demande beaucoup d'attention. Nous attirons votre attention sur le niveau de langue des enseignants et de leur parcours de formation. Il est important de savoir que la Colombie ne propose pas une formation en anglais ou autre langue étrangère aux étudiants en formation initiale qui vont exercer le métier d'enseignant du primaire. Compte tenu de cette situation, il est évident que les enseignants ne développent pas une compétence linguistique dans la LE. Cependant, dans l'urgence d'avoir des résultats presque immédiats, le MEN fait pression aux établissements scolaires et applique des évaluations constantes chez les enseignants en exercice et les élèves pour obtenir les résultats espérés. Cela met en difficulté les enseignants du primaire, qui n'ont pas été formés ni en anglais LE ni en didactique des langues (P2-F, P9-RDP, P6-CB, P5-RDP). Ils doivent être « opérationnels » pour la mise en œuvre du PNB, mais sans les compétences professionnelles nécessaires pour atteindre les objectifs proposés. Les acteurs du DP considèrent que le gouvernement doit se responsabiliser et créer de solutions alternatives au sein des universités afin de réaliser des modifications dans les curriculums des formations des maîtres.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent qu'il existe un grand avancement au sein du développement professionnel des enseignants. Avec la décentralisation de la formation au SEM, les enseignants en exercice sont bénéficiaires d'un grand nombre des formations à niveau national local. Un peu plus réduite dans le domaine international. Ils sont basés principalement sur le développement de compétences linguistiques et en didactique des langues. Dans certains cas, d'une forte influence de recherche avec une pratique réflexive.

Nous sommes persuadés que cette formation ne peut avoir un impact dans les établissements scolaires, qu'avec un travail collectif avec la communauté éducative. Selon Huberman (1994) *il s'agit d'un engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage, et d'autre part dans un processus de recherche ou de réflexion sur leur pratique*. Cela dans une perspective professionnalisante, que Paquay, Altet et Perrenoud

(2002) définissent comme « un processus qui suppose l'adhésion et l'implication active des acteurs concernés ».

Dans nos résultats, les enseignants manifestent que les établissements scolaires ne sont pas toujours en accord avec la PL et les efforts dans son application sont faibles (cf. figure 13). Les résultats montrent une différence considérable entre les conditions vécues par les enseignants du secteur officiel et du secteur privé de l'éducation.

	École publique	École privée
Changements programmes scolaires	36,84%	64,71%
Changement dans la dynamique institutionnelle	5,26%	82,35%
Usage de l'anglais projets transversaux	10,53%	64,71%
Augmentation nombre d'heures	15,79%	76,47%
Évaluation sur la base du CECR	21,05%	41,18%
CLIL	0,0%	82,25%
Dotation des ressources	31,58%	76,47%

Il faut davantage suivre une progression pour qu'une approche par compétences linguistiques et langagières puisse être instaurée dans les processus d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais LE. En effet, les enseignants manifestent un manque de cohésion entre les enseignants, les directeurs et d'autres acteurs. Certains enseignants ont des incitatives, mais qui ne peuvent pas être abouties sans un codéveloppement, une réflexion sur la pratique professionnelle et des aménagements des conditions d'enseignement. Il est indispensable le soutien de toute la communauté au sein des établissements scolaires. Les acteurs du DPE considèrent qu'il est nécessaire d'avoir un changement de fond en ce qui concerne la formation initiale et la formation au sein des établissements scolaires pour que la problématique puisse être résolue. Ils ont déjà commencé certains projets de formation, tel est le cas du projet « School power » au sein des écoles. Le projet a pour objectif participer en tant que consultants externes, experts dans la matière, mais dans une démarche de codéveloppement.

Comme nous avons expliqué auparavant, le DP des enseignants a gagné une grande croissance à niveau national dans les dernières années, après la mise en œuvre du PNB. Il est utilisé en tant que stratégie pour la mise en œuvre du PNB et pour améliorer les niveaux de compétences linguistiques des enseignants et par conséquent des élèves. L'objectif du MEN est de mobiliser et d'accompagner les enseignants dans le processus de changement qui implique la PL (Ministerio de Educacion Nacional, 2012). Nonobstant, les acteurs du DP constatent que les enseignants connaissent peu ou très mal les standards créés par le MEN. Voire, ils ne trouvent pas la relation théorie-pratique, le comment de les mettre en pratique dans la salle de classe. Donc, l'usage de standards s'avère faible dans les contextes réels d'éducation.

Enfin, nous insistions sur l'empowerment en reprenant la notion de Murray (2010)

One of the main reasons to pursue professional development is to be empowered—to have the opportunity and the confidence to act upon your ideas as well as to influence the way you perform in your profession. Empowerment is the process through which teachers become capable of engaging in, sharing control of, and influencing events and institutions that affect their lives.

En Colombie, l'empowerment des enseignants qui apparaît dans les contextes de DP des enseignants, autant dans la formation formelle que dans la formation informelle. Elles ont pour objectif d'accompagner et de former les enseignants dans le processus d'adaptation à cette politique. Les acteurs du DP cherchent à développer des compétences professionnelles chez les enseignants, qui vont leur permettre d'analyser leur pratique et leur propre apprentissage. Ils voient dans le profil du formateur, un leader, muni d'une connaissance approfondie des contextes d'éducation dans le pays. Une personne capable de proposer des nouvelles alternatives et de les partager avec les enseignants en formation. Avec un savoir pédagogique, didactique et dans certains cas, d'expertise sur la recherche. Dans leurs fonctions, ils motivent et ils donnent confiance aux enseignants, qui semblent perdus relativement aux exigences demandées et à l'impuissance de jouer un rôle actif de changement au sein de leurs écoles. Ils cherchent à développer un empowerment chez les

enseignants. Pour qu'ils comprennent que les changements peuvent venir d'eux-mêmes, en se positionnant dans une volonté de transformation de leur pratique éducative. Comme il est exprimé ci-dessus, l'empowerment apparaît également dans les contextes informels de formation. En effet, des réseaux des enseignants se sont créés dans la région Valle del Cauca. Le but, mener un codéveloppement professionnel, et donner des solutions qui vont leur permettre d'améliorer la pratique professionnelle. Cela s'effectue par le biais des échanges d'expériences, des réunions périodiques de travail et d'information, et de la construction des projets communs. Une responsabilisation de l'enseignant est essentielle à cette pratique qui continue à évoluer.

Un empowerment à ne pas oublier c'est également celui des acteurs académiques. Dans un premier temps de la création du PNB, ils ont montré leur désaccord avec les choix du MEN. Mais les experts internationaux ont pris en main le projet et l'ont finalisé. Aujourd'hui, après 10 ans de discussion sur les effets négatifs ou positifs de la PL, ils se sont rendu compte qu'une participation active dans le milieu politique à niveau local. Par exemple, le comité Cali Bilingue, est un projet politique mené par le gouverneur de la région avec des institutions publiques et privées. Ils ont compris que leur intervention et leurs apports étaient indispensables pour que les choix à faire respectent les conditions sociales de la région et puissent avoir des bases théoriques solides. Également, pour que les objectifs puissent avoir un impact direct sur les établissements scolaires et les élèves.

Quant aux contextes réels d'enseignement, le DP fait un grand apport dans le développement des compétences professionnelles et linguistiques des enseignants. Mais tant les acteurs de la formation comme les enseignants sont d'accord à affirmer qu'il est nécessaire de faire des changements dans l'organisation des écoles – infrastructure, nombre d'élèves par classe de LE, ressources matérielles, accès internet, entre autres –. Nous rappelons que les enseignants du secteur public participant à l'étude déclarent avoir des conditions difficiles et un soutien faible des responsables éducatifs.

Enfin, nous pourrions dire que tous les acteurs ciblés par cette étude s'accordent à reconnaître l'insuffisance et l'inadéquation du PNB dans le contexte éducatif – formation initiale, DP et des réalités scolaires—. Ils avèrent tous que les objectifs peuvent être atteints uniquement si les conditions dans les établissements scolaires évoluent, et puissent donner un environnement plus en accord avec ceux nécessaires pour faire un cours de LE. À ce dont nous ajoutons qu'il est indispensable la participation active de différents acteurs avec un codéveloppement professionnel afin de construire une mise en œuvre équitable et à long terme de la PL.

LIMITES DE L'ETUDE

Dans le cadre de notre recherche, certaines limites doivent être soulignées. D'abord, comme dans toute étude en sciences de l'éducation, les résultats correspondent à un contexte spécifique. C'est-à-dire, ils donnent des résultats selon les caractéristiques, les expériences et les points de vue des participants. En effet, nous ne cherchons pas à créer de généralisations, sinon de décrire et analyser les données obtenues, afin de comprendre et créer une discussion sur le contexte étudié.

Il convient également de signaler que notre participation dans le terrain a été difficile. Nous rappelons que notre recherche a été menée en Colombie, mais notre lieu de résidence se trouve en France. Dans un premier temps, nous avons contacté des responsables des politiques linguistiques par le biais de mails, d'appels téléphoniques ou des vidéo-conférences. Certains ont répondu et même nous étions motivés pour participer activement dans le comité de bilinguisme local de la région Valle del Cauca. Néanmoins, la longue distance et les problèmes d'organisation du comité dans ces débuts ont fait que notre participation n'ait pas eu lieu. Ensuite, nous avons réalisé deux voyages pour effectuer notre travail de terrain. Mais avec les contraintes du contexte (organisation de la formation, grèves, fin de cours de formation, entre autres).

Le premier voyage exploratoire nous a permis d'analyser la réalité du contexte au Valle del Cauca. Car notre expérience de la PL remontait à 2008, avec un enseignement d'anglais dans le secondaire, et une formation des enseignants de ce niveau scolaire. En fait, ce n'était pas certain que notre sujet de recherche fût encore d'actualité. Ainsi, après avoir rencontré différents acteurs du DP, nous avons été contraints de modifier notre sujet. C'est-à-dire, élargir notre cible, car nous voulions nous adresser aux enseignants du secondaire, mais nous avons constaté dans les programmes de formation que l'objectif de DP était les enseignants du primaire. Enfin, nous avons validé notre sujet, mais ça nous a demandé une modification dans notre travail de terrain.

D'autre part, un de nos outils de recueil de données a été appliqué en ligne, avec l'aide d'un logiciel universitaire fiable. Mais ce choix a limité notre capacité à motiver plus d'acteurs éducatifs de participer dans notre étude. Nous avons envoyé notre enquête aux enseignants tout au long du pays. Mais nous avons gardé seulement les réponses complètes pour avoir une meilleure vision du contexte et pour ne pas créer des résultats erronés. Nous avons décidé de retirer le reste à cause de réponses incomplètes ou d'une simple ouverture du questionnaire sans aucune réponse. Nous sommes conscients qu'un questionnaire mené sur le terrain aurait peut-être eu plus de participants.

OUVERTURE

Finalement, nous considérons intéressant de souligner certains aspects qui peuvent donner des pistes à de futures recherches. En premier lieu, la présente thèse s'est intéressée à décrire le processus de mise en place de la politique linguistique colombienne (DP) – PNB –, de développement professionnel et des enjeux concernant l'adhésion du CECR dans le contexte colombien. Principalement dans la région Cundimarca et Valle del Cauca.

Nous avons réalisé une étude basée sur les points de vue des acteurs du DP et des enseignants d'anglais en exercice. En tant que chercheurs externes, nous n'avons pas eu une incidence directe dans les projets de formation ou autre, apart le fait de participer à distance sur la conception de la politique linguistique locale. Nous considérons qu'une ouverture de notre travail pourrait être de réaliser une étude sur la pratique professionnelle. De cette relation dialogique entre le niveau macro de la PL et le niveau micro, contexte scolaire. En effet, la réalisation d'une recherche participante – une recherche-action, une recherche collaborative ou une recherche-formation—, qui pourra créer une production de connaissances en concertation avec les acteurs de terrain. Et qu'également pourra valoriser les savoir des citoyens, mettre en évidence les potentialités des participants et un empowerment des participants.

Cet empowerment pourrait être fait avec la démocratisation de l'enseignement des langues. C'est-à-dire, avec une ouverture à d'autres langues différentes : LE, Langues minoritaires et autochtones. Donner l'opportunité aux élèves de connaître d'autres cultures, mais également d'explorer la leurs. Cela permettra une valorisation d'autres langues du pays, en rendant visible le plurilinguisme et aménageant une politique de cohésion sociale.

Un aspect possible d'exploration c'est l'intercompréhension dans l'enseignement des langues de racines latines. Nous rappelons que la Colombie limite géographiquement avec des pays hispanophones, mais le Brésil sort de cette liste avec la langue portugaise. Une ouverture au développement de cette langue pourrait créer des projets d'échange au niveau de l'éducation nationale. Et permettre aux élèves d'apprendre une langue qui partage la même origine que l'espagnol.

Finalement, nous proposons humblement une organisation de la communauté pour la création et l'orientation de mise en œuvre de politiques linguistiques :



Après avoir réalisé cette recherche, nous sommes convaincus qu'un travail collaboratif et responsabilisant de tous les acteurs peut générer une meilleure mise en œuvre de la Politique Linguistique. Il est nécessaire que la communauté en général – Enseignants, étudiants, proviseurs, experts, formateurs, responsables DP, universitaires, parents— participent en réseau, pour atteindre les objectifs. Mais nous considérons qu'il est indispensable une sensibilisation et une prise de conscience des réalités scolaires et académiques. Une restructuration des conditions d'enseignement et une politique type *bottom-up* au lieu d'être top-down. Cela permettrait de mobiliser les expériences du contexte local vers le national.

BIBLIOGRAPHIE

A

- ADA, A. F., BAKER, C., & EBRARY, I. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- AGAR, D. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : Textes et réalités de l'Europe à une académie française*. Toulouse.
- ALTET, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives. In J. CLANET & Symposium international de Carcassonne (Éd.), *Recherche, formation des enseignants : quelles articulations ?* Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- ALTET, M., PAQUAY, L., & PERRENOUD, P. (2003). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- AUGER, N., BEACCO, J.-C., CAVALLI, M., CAUSA, M., ESCUDE, P., GOÏ, C., ... WHARTON, S. (2012). *Les langues au cœur de l'éducation principes, pratiques, propositions*. Bruxelles ; Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.

B

- BAETENS BEARDSMORE, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles* (2. ed). Clevedon: Multilingual Matters.

-
- BAKER, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed). Bristol, UK ; Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed). Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.] : Multilingual Matters.
- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L., & DEMAILLY, L. (1994). Recherche et développement professionnel, (17), 5–8.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BERNAUS, M., & European Centre for Modern Languages. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: a training kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BLOOMFIELD, L. (1993). *An introduction to the study of language*. Amsterdam: J. Benjamins publ.
- BORKO, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning. *Mapping the Terrain*, 33(8), 3–15.
- BOUDREAUULT, H. (2013, janvier 16). Rôle du formateur et apprenants. Consulté 19 mars 2014, à l'adresse <https://didapro.me/2013/01/16/role-du-formateur-et-apprenants/>
- BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris : Delagrave.

- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, no81(1), 25-41.
- BROCHU, A. C. (1999). Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire. In *Enseigner et comprendre : développement d'une pensée critique* (p. 40-63). Québec : Presses de l'Université Laval.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., & BRU, M. (2005a). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5.
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., & BRU, M. (2005b). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5.
- BROWN, E. K. (2006a). *The encyclopedia of language & linguistics*. Amsterdam ; Boston : Elsevier.
- BROWN, E. K. (2006b). *The encyclopedia of language & linguistics*. Amsterdam ; Boston : Elsevier.
- BRUNET, L., & BOUDREAU, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école: un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299.
- BURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *La fascination des professions*, (94), 73-92.
- BUREL, E. (s. d.). Empowerment : clé du leadership - Le blog de Erwan BUREL - Haute Performance Professionnelle.
- BURNS, J. M. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- BURNS, J. M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.

BYRAM, M. (2012). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier.

C

CALADO, S. S., & FERREIRA, S. C. R. (2004). Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação. Consulté 29 mars 2013, à l'adresse <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/0analisedocuments.pdf>

CALVET, J.-L. (2015). Compétence & performance. *Linguistique*. Consulté 21 septembre 2015, à l'adresse http://www.universalis-edu.com/docec.u-bordeaux.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/#titre-i_13545

CALVET, J.-L. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.

CAMBRA, G. M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. (Vol. 1). Paris.

CÁRDENAS, M. L. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/17543725/Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed

CÁRDENAS, R., CHÁVEZ, O. & HERNÁNDEZ, F. (2014). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Cali - Colombia: Perfiles de los docentes de inglés* (Colciencias, Universidad del Valle). Cali, Colombie.

CARPENTIER, A. (2012). L'éducation face au défi de la globalisation : entre local et global. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 7.

CARRASCO PEREA, E., & PICCARDO, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 19-42.

CAUTERMAN, M.-M. (Éd.). (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.

- CHARLIER E. (2014). *Accompagnement Professionnel*. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CHISMAN, F. P., & CRANDALL, J. A. (2007). *Passing the Torch Strategies for Innovation in Community College ESL*.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* (50th Anniversary Edition). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CORDIER, L. (2012). *Dynamiques sociales et politiques de l'Islande de l'après-crise*. Université de Lyon 2, Lyon. Consulté à l'adresse http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2012/cordier_1/pdf/cordier_1.pdf
- COSTE, D. (Éd.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation principes, pratiques, propositions*. Bruxelles; Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.
- COSTE, D. (2013). De la conception aux usages : CECR et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*, N°6/ 2014. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628>
- COSTE, D., MOORE D, & ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97-110.
- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England]; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.

CUTTANCE, P. (2005). Quality Assurance Reviews as a Catalyst for School Improvement in Australia. In D. HOPKINS (Éd.), *The Practice and Theory of School Improvement* (p. 101–128). Dordrecht : Springer Netherlands.

D

DAGORN, R.-É. (2011). La fabrique politique du monde. *Sciences humaines*, (222), 13-13.

DAY, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

DEMAILLY, L. (1999). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck Université.

DEVELAY, M. (1996). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: ESF.

DRESING, T., PEHL, T., & SCHMIEDER, C. (2015). *Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers.*(3^e éd.). Marburg Available Online. Consulté à l'adresse [http://www.audiotranskription.de/english/%20transcription-practicalguide.htm%20\(Access:%20dd.mm.yyyy\)](http://www.audiotranskription.de/english/%20transcription-practicalguide.htm%20(Access:%20dd.mm.yyyy)).

DURAND, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'énaction. In *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

E

EDWARDS, J. (2004). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éd.), *The handbook of bilingualism*. Malden, MA : Blackwell Pub.

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA(1994).Ley 115 de 1994. Consulté à l'adresse
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Rowley: Oxford University Press.

ESCUDE, P., & JANIN, P. (2010). L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergies Europe*, 5, 115-125.

F

FAINGOLD, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, (51), 89-104.

FANDIÑO-PARRA, Y. J., BERMÚDEZ-JIMÉNEZ, J. R., & LUGO-VÁSQUEZ, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe*, 15(3), 363–381.

FANDIÑO-PARRA, Y. J., BERMÚDEZ-JIMÉNEZ, J. R., & LUGO-VÁSQUEZ, V. E. (2012). The Challenges Facing the National Program for Bilingualism. *Bilingual Colombia*, 15(3), 363–381.

FARRELL, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. London ; New York : Continuum.

FERREIRA, M. S. (2005). Savoir et curriculum scolaire. In *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Praxis. Consulté à l'adresse
<http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L144.htm>

FERRERES PAVÍA, V., & GONZÁLEZ SOTO, Á. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- FOUCARD, M. (2009). *Pratiques et conceptions des enseignants d'anglais : Le cas de l'enseignement –apprentissage de la lecture en cours d'anglais langue étrangère en France. Mémoire de Master 2 Recherche Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures*. Université Jean Monnet, Saint Etienne, France.
- FOUDRIAT, M. (2007). *Sociologie des organisations : La pratique du raisonnement* (2^e éd.). France : Pearson Education.
- FRATH, P. (2008). Pour en finir avec l'essentialisme en linguistique. In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* (p. 45–58). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- FULLAN, M. (1993). The professional teacher : why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 502
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (Éd.). (1992). *Teacher development and educational change*. London; Washington, D.C: Falmer Press.

G

- GADET, F.& VARRO, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme. *Langage et société*, (116), 9-28.
- GANSER, T. (2000). An ambitious vision of professional development for tacher. *Bulletin*, (84).
- GARCIA, O. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. (S. Makoni & A. Pennycook, Éd.). Clevedon, [England]: Multilingual Matters.
- GARCIA, O. (2014). Multilingualism and language education. In C. Leung & J. B. V. Street éditions (Éd.), *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge.
- GARCIA, O., & BAETENS BEARDSMORE, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell Pub.

- GARCIA, O., & LI, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan.
- GARCIA, O., & WOODLEY, H. H. (2015). *The Routledge handbook of educational linguistics*. (M. Bigelow & J. Enns-Kananen, Éd.). New York: Routledge.
- GARCIA, J. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias, *47*(2), 47–70.
- GARCIA-DEBANC, C. (2009). L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite. In J. Clanet & Symposium international de Carcassonne (Éd.), *Recherche, formation des enseignants : quelles articulations ?* Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- GARDNER, R., & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- GARET, M. S., PORTER, A. C., DESIMONE, L., BIRMAN, B. F., & YOON, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 915-945.
- GAUDIN, F.(2009). La politique linguistique québécoise face au bilinguisme inégal». *Les Cahiers du GEPE*, Problématisation et étude de cas, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=975>
- GAUTHIER, B.& BOURGEOIS, I. (Éd.). (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J. F., MARTINEAU, S., & SIMARD, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

-
- GAUTHIER, C.& MELLOUKI, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C.& SAINT-JACQUES, D. (Éd.). (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GHAURI, P. N.& GRONJAUC, K. (2010). *Research methods in business studies* (4th ed). New York: Financial Times Prentice Hall.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. London : FEU.
- GLASER, B. G. (2010). *La découverte de la théorie ancrée stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : A. Colin.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., & CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3.
- GONZALEZ-MONCADA, A. (2008). Bilingüismo en Colombia perspectivas globales y locales - Observatorio de Medios. Consulté le 7 août 2013, à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-170864.html>
- GOULLIER, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- GOULLIER, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, (Vol. XXVI N° 2), 12-22.
- GOULLIER, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (47), 55-62.

GRAMSCI, A. (1988). *The Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*. (D. Forgacs, Éd.). New York: New York University Press.

GRAMSCI, A. (1996). *Cahiers de prison. [1]*. Paris: Gallimard.

GRIFFIN, C. (1992). *Empowerment through experiential learning: explorations of good practice*. (J. Mulligan, Éd.). London : Kogan Page.

GRIN, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* (No. 19). Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

GROSJEAN, F. (2004). Bilinguisme, biculturalisme et surdité. In A. GOROUDEN & B. VIROLLE (Ed.), *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Paris :  ditions du CTNERHI.

GROSJEAN, F. (2016). Bilinguisme individuel. In *Universalis  ducation*. Encyclopédie Universalis. Consulté à l'adresse <http://www.universalis-edu.com.docelec.u-bordeaux.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>

GUSKEY, T. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

GUY, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l' ducation*. L'Harmattan.

H

HARDDY, C.& LEIBA-O'SULLIVAN, S. (1997). The Power behind Empowerment: Implications for Research and Practice. In *Humans Relations*, Vol. 51 (4), p. 451–483.

HARGREAVES, A. (1984). Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work. *Sociology of Education*, 57(4), 244.

HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique - L'école démocratique, Vol 39, p. 1-34.

HOUPERT, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, 435, 45-57.

J

JULIÉ, K. (2008). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation.

K

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

KELLER, J. (1983). Motivational degree of instruction. In Reigeluth (Ed.) (Éd.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale: Erlbaum.

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C.& MCEVOY, W. (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères—un cadre de référence*. Commission Européenne : Direction Générale de l'Éducation et la Culture.

KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels* (Berrett-Koehler Publishers). San Francisco, Calif. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. (1989). Lausanne, Delachaux & Niestlé.

L

LAFORTUNE, L. (Éd.). (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

LAM, A. (2001). Bilingualims. In R. CARTER & D. NUNAN (Éd.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

LAPOINTE, F., & BERNARD, H. (1999). DONNAY, J. ET ROMAINVILLE, M. (1996). Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ? Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 684.

LEFEUVRE, G., GARCIA, A., & NAMOLOVAN, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 277-314.

LEGENDRE, M. F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte. In *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Les Ed. Logiques.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

LESSARD, C.& CARPENTIER, A. (1990). *Politiques éducatives : la mise en œuvre* (1re édition). Paris : PUF.

LIEBERMAN, A.& MILLER, L. (1990). Restructuring Schools: What Matters and What Works. *Phi Delta Kappan*, 71(10), 759-64.

LIGHTBOWN, M. P., & SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

M

MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

MACNAMARA, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social Issues*, 23(2), 58-77.

MAINIERO, L. A., & TROMLEY, C. L. (1994). *Developing managerial skills in organizational behavior: exercises, cases, and readings* (2nd ed). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

-
- MANGEZ, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : Presse universitaires de France.
- MARSH, D., WOLFF, D., & FRIGOLS-MARTIN, M. J. (2011). *Framework for CLIL Teacher Education: a framework for the professional development of CLIL teachers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- MASSOT, L., DORIO, I. A., & SABARIEGO, M. P. (2004). In *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). Madrid: Editorial La Muralla.
- MATEI, G. S., BERNAUS, M., HEYWORTH, F., POHL, U., & WRIGHT, T. (2007). *First steps in teacher training: a practical guide (« The TrainEd Kit »)*. Graz; Strasbourg: European Centre for Modern Languages ; Council of Europe Publishing.
- MATHÉ, A. (2016). *L'essentiel de la statistique descriptive*. Issy-les-Moulineaux : Gualino-Lextenso éditions.
- MATHEY, M., & SIMON, D. L. (2009). Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 5-18.
- MCNAAB, D. E. (2010). *Research methods for political science: quantitative and qualitative approaches* (2nd ed). Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- MEJIA, A.-M. de. (1996). Educación bilingüe: Consideraciones para programas bilingües en Colombia. In *El Bilingüismo de los Sordos* (p. 21-25).
- MEJIA, A.-M. de. (2004). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 381-397.
- MEJIA, A.-M. de (Éd.). (2005). *Bilingual education in South America*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- MEJIA, A.-M. de. (2007). Realidades de la educación bilingüe en Colombia: implicaciones para el desarrollo del bilingüismo en América Latina. In *Memorias del II Simposio*

Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina. Bogotá: Universidad de los Andes.

MEJIA, A.-M. de. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity?, 7–17.

MEJIA, A.-M. de & PEÑA, B. (2012). Policy Perspectives from Colombia. In M. Byram & L. Parmenter (Éd.), *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

MENDOZA, A. (Éd.). (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1. ed). Barcelona : SEDLL : ICE : Horsori.

MIALERET, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris : PUF.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M., HLADY RISPAL, M., & BONNIOL, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles. Paris : De Boeck université.

MINET, F., PARLIER, M., & WITTE, S. de. (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : Ed. L'Harmattan.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2012). Programa Nacional de Bilingüismo. Consulté 1 mai 2014, à l'adresse http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2015). Evaluación Diagnóstico Formativa. Consulté 18 octobre 2015, à l'adresse <http://mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>

-
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA, & ICFES. (2013). *Colombia en PISA 2012: Principales resultados*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA. (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá : MEN Imprenta nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: inglés ! el reto!*Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA. (2006). Decreto Numero 3870 de 2006. MEN imprenta nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIAL. (2003). *Revolución educativa: un esfuerzo continuo y permanente*. Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2001). *Etnoeducación, una política para la diversidad*. *ALTABLERO*, No. 3. Consulté le 1 novembre 2016, à l'adresse <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA. (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá : MEN Imprenta nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 de 1994*. Consulté à l'adresse http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MIRANDA, N., ECHEVERRY-PORTELA, Á. P.& SAMACÁ, G. (2016). *Programa Nacional de Bilinguismo en Cali, Colombia: instituciones, directivos docentes, estudiantes y padres de familia: un diagnóstico*. Cali: Universidad del Valle.
- MONTES, B., & NIEVES, C. (1998). La jornada única: Un proceso irreversible. *Federación Colombiana de Educadores (FECODE)*, (46), 26-30.
- MORIN, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal: Gaëtan Morin.
- MOUSSOURI, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, (7.2), 139-168.

Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2- 11.

O

OCDE. (2015). *Le manque de suivi des réformes éducatives menace leur réussite dans les pays de l'OCDE* - OCDE. Consulté 24 mai 2016, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/education/le-manque-de-suivi-des-reformes-educatives-menace-leur-reussite-dans-les-pays-de-locde.htm>

OCDE. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015*. Les réformes en marche. Paris : Éditions OCDE.

OUSTINOFF, M. (2013). La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (2).

OWENS, R. G. (1998). *Organizational Behavior in Education*. Toronto: Allyn and Bacon.

P

PAILLÉ, P.& MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.

PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? In *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. Paris : INRP.

PAQUAY, L. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles ; Paris : De Boeck Université.

-
- PAQUAY, L. (1993). Compétences professionnelles de base à développer en tant qu'enseignant. *L'école fondamentale* 113, 2, 74-88.
- PAUL M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, (2), 11-63.
- PAYETTE, A., & CHAMPAGNE, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, P. (1988). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- PERRENOUD, P. (1992). *L'articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Communication au colloque du Réseau REF, Sherbrooke.
- PERRENOUD, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation. *Perspectives*, XXVI. (3), 543-562.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P., LESSARD, C., PAQUAY, L., & ALTET, M. (2010). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Paris : diffusion.
- PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., & CHARLIER, É. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PICCARDO, E. (2010). La formation des enseignants en Europe : approche comparative. In *L'enseignant, un stratège de la complexité : quelles perspectives pour la formation* (p. 79-98). De Boeck.
- PICCARDO, E. (2010) L'enseignant, un stratège de la complexité. Quelles perspectives pour la formation? In : *La formation des enseignants en Europe*. De Boeck Supérieur, p. 79-97.
- PICCARDO, E. (2011). *Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique*. Revue canadienne de linguistique appliquée.

PUREN, C. (2014). Communication Personnelle : CECR en Colombie et Développement Professionnel des Enseignants des Langues.

PUREN, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre. *Synergies Europe*, 1, 74-80.

Q

QUINN, R. E., & SPREITZER, G. M. (1997). *The road to empowerment: Seven questions every leader should consider* (Vol. 26). Organizational Dynamics.

QUIVY, R., RUQUOY, D., & CAMPENHOUDT, L. van. (1989). *Malaise à l'école : les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.

R

RODRIGUEZ-MONTANO, I. (2011). *La formation continue des enseignants d'anglais du secondaire et sa relation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en tant que politique linguistique. Deux contextes européens : L'IUFM de Reims en France et Le CEP de Granada en Espagne*. Universidad de Granada, Granada.

RODRIGUEZ-MONTANO, I. (2015). Colombian Linguistic Policy, the Teacher Professional Development and Challenges to Implement it. Présenté à First Include International Conference: Addressing Social Inclusion Through Language Learning, Navarra. Consulté à l'adresse http://www.includenetwork.eu/images/Paper_Ms._Rodriguez.pdf

RAZAFIMANDIMBIMANANA, E.& CASTELLOTTI, V. (2014). *Chercheur(e)s et écritures qualitatives de la recherche*. Bruxelles : E.M.E.

RILEY, P. (2003). *Vers une compétence plurilingue*. Paris : CLE International.

-
- ROMAINVILLE, M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ?* (Marc éditions). Bruxelles : De Boeck.
- ROSALES-ARGONZA, M. (2013). *Conférence : « Marchandisation des langues et des identités dans l'industrie du tourisme » – Calendrier des événements*. Consulté à l'adresse <https://evenements.ugam.ca/detail/322518>
- ROSALES-LOPEZ, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos*. Madrid: Narcea.
- RUBIANO, C. I. (s. d.). EL Proyecto COFE en los programas de lenguas en las universidades colombianas. *Red Académica*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Consulté à l'adresse http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo105_19rese.pdf

S

- SAER, D. J., SMITH, F., & HUGHES, J. (1924). *The Bilingual Problem: A Study Based Upon Experiments and Observations in Wales*. Hughes and Son, for UCW, Aberystwyth.
- SAGAZ, M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon. *Synergies*, (6), 75-83.
- SÁNCHEZ JABBA, A. M.& OTERO CORTÉS, A. S. (2014). *Educación y desarrollo regional en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.
- SARASON, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?*(1st ed). San Francisco : Jossey-Bass.
- SAUVAYRE, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- SCHANK, R. C. (1999). *Dynamic memory revisited* (2nd ed.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. ed). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. A. (1993). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- SEIDMAN, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). New York: Teachers College Press.
- SHORT, P. M., & RINEHEART, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment within the School Environment, 52(4), 951–960. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004018>
- SIERRA- BRAVO, R. (1992). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid : Paraninfo : Thomson Learning.
- SIMPSON, S. (2002). *Les langues à travers le curriculum travail en réseau et élaboration de supports pédagogiques dans un contexte international*. Strasbourg : Conseil de l'Europe : Centre européen pour les langues vivantes.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1987). Are the Finish in Sweden an Ethnic Minority -Finish Parents Talk about Finland and Sweden? In *Research Project The Education of the Finnish Minority in Sweden*. Roskilde: Roskilde University Centre.
- SOLAR, C. (2001). Variation sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée. In L. Lafortune (Éd.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- SPOLSKY, B. (2014). *Conditions for English Language Teaching and Learning in Asia*. Cambridge Scholars Publishing.
- STARKEY, H. (2005). Language teaching for democratic citizenship. In A. Osler & British Council (Éd.), *Citizenship and language learning: international perspectives* (p. 23-39). Stoke-on-Trent, UK; Sterling, USA: British Council, Trentham Books.

STEBBINS, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

STES A., & VAN PETEGEM, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, (67), 15-30.

SWETT, C. (1975). Outpatient phenothiazine use and bone marrow depression. A report from the drug epidemiology unit and the Boston collaborative drug surveillance program. *Archives of General Psychiatry*, 32(11), 1416-1418.

T

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.

TARDIF, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 53–86). Sherbrooke : Éditions du CRP.

TEDESCO, J. C. (1994). Tendances actuelles des réformes éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (1), 77-85.

TILMAN, F., & GROOTAERS, D. (2016). L'empowerment ! De quoi s'agit-il ? Consulté le 26 février 2016, à l'adresse https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=461:l-empowerment-de-quoi-s-agit-il&catid=9&Itemid=103

TIMPERLEY, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (174), 31-40.

TOCHON, F. (1993). *L'Enseignante experte : l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

TORRES-MARTINEZ, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, (15).

TRUCHOT, C.(2009). L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer. *Les Cahiers du GEPE*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>

U

UNIVERSIDAD DEL VALLE, P. de D. P. docente. (s. d.). Programa de Formación y Desarrollo Profesional Docente en inglés. Consulté le 17 octobre 2016, à l'adresse <http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/formacion-docente/26-programa-de-formacion-y-desarrollo-profesional-docente-en-ingles>

USMA, J. (2009). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala*, 14(2), 19-42.

USMA, J. (2015). *From Transnational Language Policy transfer to Local Appropriation : The case of the national bilingual program in Medellin, Colombia*. Wisconsin, USA : Deep University Press.

UWAMARIYA, A., & MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

V

VALENCIA, S. (2005). Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook. Paper presented at the ELT conference. Présenté à ELT Conference, Armenia: Universidad del Quindío.

VALENCIA, S. (2007). El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: un estudio de caso. In *Memorias del II Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina* (p. 54-71). Bogotá: Universidad de los Andes.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., & VAILLANT, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VIAL M., & CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

W

WEINREICH, P. (2003). *Analysing identity: cross-cultural, societal, and clinical contexts*. (W. Saunderson, Éd.). London; New York: Routledge.

WEISS, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg : Carl Winter.

WHITE, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under « Ideal » School-Site Autonomy. In *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Vol. 14, p. 69-82).

WIDEEN, M. F. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ? *Montréal*, 25-37.

WILCHES, J. A. U. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141.

WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.

Y

YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage., 14(1), 69–71.

YONEMURA, M. (1986). Reflections on teacher empowerment and teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 473-481.

Z

ZEMELMAN, S., & ROSS, H. (2009). *Thirteen steps to teacher empowerment: taking a more active role in your school community*. Portsmouth, NH : Heinemann.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Étant donné le nombre d'informations obtenues lors des entretiens et du questionnaire appliqués. Nous présenterons certaines annexes utilisées dans notre étude, et qui sont listées ci-dessous :

Annexe 1 : Questionnaire (appliqué aux enseignants d'anglais)

Annexe 2 : Exemple d'entretien participant PF-11

Annexe 3 : Triangulation d'entretiens : Réponses concernant le curriculum

Annexe 4 : Réponses questionnaire, question 22 : Changements au sein des écoles

Annexe 5 : Réponses questionnaire, questions 42 : Commentaires ouverts

Le reste de documents complémentaires à notre étude (enregistrement d'entretiens, fiches résultats, questionnaire complet avec des réponses complètes, transcriptions d'entretiens, triangulation d'entretiens) sont présentés en DVD-ROM.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE



Sección A: I Perfil

A1. Sexo

Femenino

Masculino

A2. Edad

de 20 a 30 años

de 31 a 40 años

de 41 a 50 años

de 51 a 60 años

de 60 años en adelante

A3. Experiencia en la enseñanza de inglés

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 11 y 20 años

Más de 20 años

A4. Año en el que empezó a ejercer como docente

Entre 1980 y 1990

Entre 1991 y 2000

Entre 2001 y 2010

De 2011 en adelante

Sección B: II Nivel de Formación

B1. Grado de estudios

Puede escoger varias opciones, según su caso (Selección múltiple):

Normalista

Licenciado(a) en Lenguas Modernas

Licenciado(a) en Lenguas Extranjeras

Licenciado(a) en Educación Básica Primaria

Licenciado(a) en otras áreas del conocimiento



Especialista en enseñanza de lenguas extranjeras

Magister en Lenguas Extranjeras

Doctor

Otro

B2. Manejo de otra(s) lengua(s) extranjera(s) o local(les) diferente(s) al inglés

¿Qué otras lenguas conoce usted?

Francés

Alemán

Italiano

Portugués

Lengua indígena Colombiana

Lengua de Señas Colombiana

Otras

Ninguna de las anteriores

B3. ¿El aprendizaje de una lengua extranjera le ha permitido tener contacto con una/varias cultura(s) diferente(s) a la suya?

Sí

No

B4. Si su respuesta es positiva, ¿cuál(es) de las siguientes experiencias le ha permitido tener un acercamiento a la(s) otra(s) cultura(s)?


Viajes al extranjero

Encuentro con hablantes nativos en situaciones de la vida cotidiana y/o momentos de ocio

Encuentro con hablantes nativos en estudio, trabajo

Zonas lingüísticas en las que he vivido

Cine, televisión, libros, prensa y/o otros medios de comunicación

		
	Caldas	<input type="checkbox"/>
	Caquetá	<input type="checkbox"/>
	Canasare	<input type="checkbox"/>
	Cauca	<input type="checkbox"/>
	Cesar	<input type="checkbox"/>
	Chocó	<input type="checkbox"/>
	Córdoba	<input type="checkbox"/>
	Cundimarca	<input type="checkbox"/>
	Guainía	<input type="checkbox"/>
	Guaviare	<input type="checkbox"/>
	Huila	<input type="checkbox"/>
	La Guajira	<input type="checkbox"/>
	Magdalena	<input type="checkbox"/>
	Meta	<input type="checkbox"/>
	Nariño	<input type="checkbox"/>
	Norte de Santander	<input type="checkbox"/>
	Putumayo	<input type="checkbox"/>
	Quindio	<input type="checkbox"/>
	Risaralda	<input type="checkbox"/>
	San Andrés y Providencia	<input type="checkbox"/>
	Santander	<input type="checkbox"/>
	Sucre	<input type="checkbox"/>
	Tolima	<input type="checkbox"/>
	Valle del Cauca	<input type="checkbox"/>
	Vaupés	<input type="checkbox"/>
	Vichada	<input type="checkbox"/>
	Pública	<input type="checkbox"/>
	Privada	<input type="checkbox"/>
	Semi-privada	<input type="checkbox"/>

C4. Tipo de Institución Educativa



C5. La intensidad horaria para su clase de inglés es de:

- Menos de una hora a la semana
- Una hora a la semana
- Una hora y treinta a la semana
- Dos horas a la semana
- Dos horas y treinta minutos a la semana
- Tres horas a la semana
- Mas de cuatro horas a la semana

C6. Número de estudiantes en clase de Lengua Extranjera

- Entre 10 y 15 alumnos
- Entre 16 y 20 alumnos
- Entre 21 y 30 alumnos
- Entre 30 y 40 alumnos
- Mas de 40 alumnos

C7. Número de grupos a su cargo para la enseñanza de la lengua extranjera

- Entre 1 y 5 grupos
- Entre 6 y 10 grupos
- Entre 11 y 15 grupos
- De 16 en adelante



Sección D: IV. Competencia lingüística

D1. Si ha realizado la prueba de competencia en inglés dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo, ¿qué resultado obtuvo?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Otro tipo de test (TOEFL, TOEIC, MELICET, MET, etc.)

Ninguno de los anteriores

D2. Clasifique de 1 a 5 lo que usted piensa del test de nivel que pasó (Recuerde 1 nivel mínimo y 5 nivel máximo):

	1	2	3	4	5
Usted está de acuerdo con el hecho de evaluar el nivel de los profesores de inglés Lengua Extranjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El test fue benéfico para tener una idea clara de su nivel de inglés y de didáctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El test fue difícil porque considera que su nivel de inglés L. E. no es muy alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El test fue muy fácil porque usted posee un nivel de competencia en inglés elevado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fue útil para tomar acciones en su proceso de desarrollo profesional docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fue útil como diagnóstico para seguir un proceso de desarrollo profesional con la ayuda de su I.E., y/o, Secretaría de Educación y/o MEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El test no le ha aportado para cambiar/mejorar su práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Si no la ha realizado, seleccione una de los motivos:

No ha podido realizar la prueba

No desea realizar la prueba

No considera necesaria la prueba

No es una obligación realizar la prueba



D4. En qué medida sus alumnos desarrollan los siguientes aspectos dentro de la clase de L.E.

Recuerde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo:

	1	2	3	4	5
Aprendizaje de nuevo vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio y uso de nuevo vocabulario para expresarse en la L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizaje de expresiones (modismos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio y uso de expresiones en la L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizaje de estructuras fijas (Por favor, sería tan amable de...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio y uso de estructuras fijas para expresarse en la L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizaje de elementos gramaticales (artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, preposiciones, auxiliares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral y/o escrita en la L. E. de acuerdo al nivel estipulado en los estándares para su grado escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilización correcta y apropiada del vocabulario en L. E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buen dominio de un repertorio léxico incluyendo expresiones idiomáticas o coloquiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control gramatical consciente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión de la L.E. de acuerdo al nivel estipulado en los estándares para su grado escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para narrar y exponer en la L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio de funciones analíticas y argumentativas en la L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso activo y consciente del portafolio de inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E3. ¿Como docente de L.E., fue usted consultado/convocado para participar en la política lingüística del país?

Sí

No

E4. ¿Después de la prueba diagnóstica en inglés, el M.E.N./Secretaría de Educación lo ha convocado a participar en proyectos para su desarrollo profesional docente y así comprender, analizar y reflexionar sobre la política lingüística?

E5. ¿La política lingüística del país se implementa dentro de su Institución Educativa? ¿De qué forma?

E6. ¿Cuenta su I.E. con los recursos necesarios para la enseñanza de una L.E.? (Material auténtico, libros de texto, grabadoras, audios, computadores, internet, videograbadoras, etc.)

E7. ¿Se ve enfrentado usted a problemáticas sociales que se presentan dentro de su clase de L.E. y/o institución? ¿Cree que estos afectan el desarrollo de su clase?



E8. ¿Qué aspectos considera usted necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las competencias estipuladas en la política lingüística del país?

Sección F: V. Desarrollo Profesional Docente

F1. Participa usted en actividades de desarrollo profesional de forma:

- Voluntaria
- Obligatoria
- Otro

Otro

F2. ¿Considera usted que su institución educativa y/o Secretaría de Educación y/o MEN ha venido adaptando el Plan Nacional de Bilingüismo en su región, incentivándolo(a) a participar en proyectos de desarrollo profesional docente?

Escoja el/los medio(s) que se ha(n) utilizado para ello:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Asignación de tiempo para seguir un programa de Desarrollo Profesional Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Financiación para formarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de tiempo para participar en seminarios, coloquios, conferencias fuera de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignación de tiempo para realizar estudios de maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realización de actividades de formación entre pares o grupos de trabajo dentro y fuera de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3. Usted lleva a cabo un desarrollo profesional participando en uno o diferentes programas de formación. Escoja entre las siguientes de acuerdo a su experiencia:

- Asesorías dentro de la institución
- Asistencia a conferencias y/o seminarios, y/o coloquios
- Co-desarrollo profesional entre pares dentro de la institución



F5. El tipo de formación en el que participa/ha participado tiene/ha tenido una duración de:

- Un día
- Una semana
- Entre dos y tres semanas
- Un mes
- Entre dos y seis meses
- Un años
- Más de un año

F6. La formación en la que participa/ha participado le ha permitido:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Mejorar su nivel de inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender la política lingüística del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar el inglés para comunicar y enseñar a mis estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar y/o cambiar la metodología de enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender mejor los estándares básicos de competencias en Lenguas extranjera -inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar las competencias lingüísticas de mis alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integrar la competencia en comunicación intercultural dentro de la clase de inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar nuevas técnicas de planeación de clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear nuevos materiales en acuerdo con el desarrollo de las competencias de mis estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptar mi práctica docente al contexto social y a las necesidades de mis alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear ambientes bilingües en mi institución educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en actividades de investigación en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar de actividades de co-desarrollo profesional (intercambio y aprendizaje de experiencias con mis colegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar sobre mi práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disño curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar las falencias que tengo para la mejora de mi práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Tener mayor confianza mi para mejorar como docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar sobre la cultura y la sociedad de Colombia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7. Indique en qué medida el Desarrollo Profesional Docente le ha permitido actualizarse y mejorar sus conocimientos y/o practica docente en los siguientes aspectos:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Nivel de inglés Lengua Extranjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica de Lenguas Extranjeras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanza de inglés L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de los estándares básicos para la competencias en Lenguas extranjera -inglés dentro del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión y uso del marco Común Europeo de Referencia y su adaptación al contexto colombiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plurilingüismo (contacto/interrelación/competencia con/en otras lenguas extranjeras o locales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilingüismo (Contacto/competencia con una lengua extranjera o local)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interculturalidad (Reflexión, comprensión y/o competencia de/en otra[s] cultura[s])	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de Nuevas Tecnologías para la enseñanza de Lenguas Extranjeras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexión para la mejora de mi propia práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseño curricular basado en los estándares básicos para la competencia en L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo profesional como docente de L.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección G: VI. Competencia comunicativa intercultural en el desarrollo profesional de docentes

Responda a las siguientes preguntas sobre la competencia en comunicación intercultural de acuerdo a la formación en la que ha participado y su práctica docente

G1. ¿Cuáles de los siguientes aspectos han sido integrados en el programa de formación al que ha participado?

Le pedimos utilice los espacios en blanco para profundizar su respuesta.

Cultura americana/británica	<input type="checkbox"/>
Literatura americana/británica	<input type="checkbox"/>
Fonética	<input type="checkbox"/>



Lingüística

Estudios sobre el folclor y tradiciones

Civilización

Historia

Sociolingüística

Aspectos de la vida cotidiana/profesional de la lengua objeto de estudio

Otro

G2. ¿En qué medida promueve usted la competencia intercultural dentro de su clase de L.E./Institución Educativa? Recuerde 1 valor mínimo y 5 máximo.

1

2

3

4

5

G3. De acuerdo a su experiencia y a la formación en la que ha participado, ¿Cu(á)les de los siguientes objetivos tiene usted en cuenta en una clase de L.E. para el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos?

Centrar la clase en la comunicación más que en la gramática

Evitar los "clichés"

comprender otras culturas y su forma de pensar y hacer

comunicar eficazmente con interlocutores de otras culturas

Aprendizaje de vocabulario

Tener un contacto real con la cultura y la lengua

Adaptarse a contextos de trabajo multiculturales

Trabajar con mayor eficacia en contextos multiculturales

Otra

G4. ¿La competencia intercultural aparece de forma explícita en el programa escolar/PEI de la institución en la que ejerce como profesor de inglés Lengua Extranjera?

Sí

No





G5. ¿Qué estrategias/materiales/actividades utiliza usted para integrar la competencia intercultural dentro de su práctica docente? Clasifique en el orden mayor a menor grado.

Presentaciones y/o exposiciones de la experiencia de alumnos en el extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablando de su propia experiencia en el extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos auténticos (radio, tv, música, periódicos, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invitación de nativos (de la lengua objeto de estudio) a la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invitación de terceras personas con experiencias dentro de otras comunidades lingüísticas dentro del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invitación de terceras personas con experiencias fuera del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilización de vocabulario de la lengua estudiada en la cotidianidad de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación en la lengua estudiada fuera del salón de clases (espacios otros de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de nuevas tecnologías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyectos sobre la comunidad/lengua objeto de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de reflexión, comprensión y análisis de la comunidad/cultura estudiada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de reflexión, comprensión y análisis de la propia cultura de los alumnos en relación a otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G6. ¿Qué aspectos de la cultura le parecen los más apropiados en la enseñanza de una Lengua Extranjera? Clasifique en orden de mayor a menor

Tradiciones y costumbres de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia y Civilización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cultura(s) popular(es) y/o regional(es)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitos y leyendas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciones interpersonales (comunidad, estructura social, relaciones generacionales y familiares, sexos, grupos políticos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tradiciones y costumbres de nuestra propia cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tradiciones y costumbres de nuestra cultura objeto de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religión y creencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clase(s) sociales) (riqueza, culturas regionales, instituciones, personajes representativos, minorías étnicas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vida diaria (El mundo del trabajo, actividades de ocio, horarios, comidas, bebidas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Aspectos sociales y políticos

Arte, música, cine, literatura, canciones populares, etc.

Convenciones sociales (puntualidad, regalos, ropa, conversaciones, despedidas, tabúes, celebraciones, etc.)

G7. Comentario

Para terminar, podría usted relatar cómo ha sido su experiencia con la implementación de la política lingüística.

Pueden tener en cuenta las siguientes temáticas: (Desarrollo profesional docente, reflexión sobre la enseñanza de L.E. y/o práctica docente, formación entre pares, investigación en el aula, enseñanza basada en los estándares básicos de L.E., lenguas regionales, competencias, plurilingüismo, bilingüismo, interculturalidad, condiciones sociales y/o socioculturales etc.)

Si desea participar de una entrevista corta para discutir algunos aspectos de la encuesta puede igualmente dejarnos su e-mail.

Gracias por su valiosa participación en esta encuesta.

ANNEXE 2 : EXEMPLE D'ENTRETIEN

Participant N°11: P11-F Type: Formatrice Date: 13/05/ 2016 Durée: 34 min

<p>I: Hola, como te había explicado antes, la idea es que me cuentes un poco, que te presentes, como haces parte del programa de formación y tu punto de vista sobre tu experiencia y el funcionamiento del programa.</p> <p>P11-F: Pues como tú sabes que se cambió de administración, hubo cambio de alcalde, entonces, el TIT@ que había era el otro TIT@ normal, el TIT@ bilingüismo y ese lo terminaron en marzo. O sea que hasta ahí llego el convenio de univalle y lo de TIT@. Hasta ahora el alcalde nuevo no ha hecho ningún convenio, que yo se sepa pues, sobre eso. Entonces se trabajó, de ese TIT@ se alcanzaron a hacer dos cohortes de enero a julio y la de nosotros que fue de agosto a noviembre y ya no más.</p> <p>Ahora si me presento. Mi nombre es Gina Janel Sanabria, soy licenciada en lenguas extranjeras de la universidad del valle, actualmente trabajo en la institución educativa Rodriguez Lloreda Caicedo, que es una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, doy en esa institución clases de inglés de sexto a once y participé en un proyecto mejoramiento al docente llamado TIT@ bilingüismo, que se trabajaba con docentes de primaria porque aquí los docentes de primaria son los que dan inglés, o sea, no es un licenciado en lenguas extranjeras el que da inglés, sino que el docente de primaria que da todas las materias a su grupo, pues a su vez tiene que dar una hora de inglés semanal. Entonces lo que se trato fue de que algunos docentes de primaria han ido a cursos de inglés de pronto al colombo o algún otro instituto, pero se miró cómo ellos podían utilizar el inglés que tenían y lo que nosotros pudiéramos aportarles, utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación. O era el uso de un computador, o el uso de un video beam, a muchos docentes les costaba por ejemplo encender un computador, encender el video beam o cómo proyectar un video, o cómo descargar un video, porque en las instituciones a veces teníamos el problema de que no hay internet. Sí, porque es un internet para todos y resulta que es una clave general y los chicos ya tienen la clave. Entonces los chicos se pegan del internet del colegio, y no podemos presentar algo en internet, o sea, la velocidad es muy bajita para eso.</p>	<p>Buscar proyecto TIT@</p> <p>Formation a des enseignants du primaire en anglais dans des centres des langues</p> <p>Des formation en TIC dans la pratique quotidienne</p> <p>Difficultés manque d'internet, mal fonctionnement du reseau</p> <p>Donner des outils aux enseignants pour s'en servir des nouvelles technologies. On peut constater un manque de formation en TIC, problèmes de base.</p> <p>Le problème des enseignants en école primaire c'est qu'ils n'ont pas un niveau d'anglais (voir tests enseignants école primaire icfes) et l'idée de formation c'est</p>
---	---

<p>Entonces darles la herramienta, listo, de tener un plan b, porque si tu llevas toda tu clase planeada y todo, pero si no te funciona el internet ¿qué haces? Entonces bajar el video en la casita, meterlo en una memoria usb, llevarlo, Bueno, tener un plan b y mirar cómo ellos podían hacer estas clases de una forma como más motivadora para los estudiantes, utilizando la tecnología, que esto es lo que les está llamando a ellos ahorita, como...que les está llamando la atención.</p>	<p>de pouvoir les aider à faire un travail transversal pour prendre une partie d'un autre cours</p> <p>La place du numérique dans l'enseignement des langues</p>
<p>I: bueno, ¿tú los tuviste durante seis meses formándolos?</p>	<p>Donner des éléments pour avoir une exposition a la langue</p>
<p>P11-F: Empezo en agosto y terminamos a menos la primera semana de noviembre porque teníamos que hacerles visitas in situ, entonces los teníamos que ir a ver. Se trabajaba por unidades el proyecto era basado task based learning activities (actividades de aprendizaje basada en tareas), así, en cada actividad se trabajaba, tanto la parte de inglés como también se trabajaba cómo hacer uso de una de esas herramientas. Entonces vimos...empezamos por lo más básico, cuáles eran las partes del computador. Eso se vio en inglés, esas partes del computador como se llamaban en inglés. El objetivo principal es cómo ellos, podían trabajar en inglés temas transversales. Entonces como yo podía, como solo tengo una sola hora de inglés a la semana, entonces cómo yo podía robarle un poquito de esas clases de otra área para meter el inglés y así poder que los chicos tuvieran más exposición a la lengua; entonces mirar cómo ellos, por medio de la matemática, entonces podían ver en inglés; que cómo se decía más que cómo se decía menos, que cómo se podían poner videos para que los niños vieran de suma, como escribir o leer problemas matemáticos, en la clase de español, cómo ellos podían leer fabulas en inglés, identificar los personajes...o sea, cómo ellos podían enlazar otras áreas, transversal, transcurricular, otras áreas, cuyo objetivo es que el estudiante pueda tener una exposición más alta al inglés porque sabemos que es muy poca.</p>	<p>Difficultés : les enseignants en primaire ne parlaient pas anglais ; ils ne comprennent pas la langue</p> <p>La traduction un moyen de se faire comprendre, est-il utile ?</p> <p>Ce type de formation ouvre la possibilité à des enseignants à repenser sa pratique professionnelle</p>
<p>I: ¿y cómo viste la percepción de los profesores al principio y al final de la formación? ¿cuáles eran sus inquietudes, sus dificultades?</p>	<p>Observation avec feedback. Les enseignants stressent, car ils n'ont pas l'habitude.</p>
<p>P11-F: Pues lo primero, al principio es que no, yo no hablo en inglés. Y es verdad, ellos no hablan inglés, ellos no saben inglés. Ellos básicamente le dicen a los estudiantes, bueno vamos a ver los colores e inglés, en el tablero les escribirán o les harán el colorcito y le colocarán la palabra yellow, blue, puro vocabulario, pero ellos no le hablan a sus estudiantes en inglés. Entonces cuando empezamos, yo empecé a hablarles en inglés a ellos y ellos quedaban como profé... en la cara se reflejaba que no, entonces yo les dije, bueno, en la</p>	<p>Grosse difficulté dans l'usage de la langue.</p> <p>On demande a des enseignants d'autres matières enseigner l'anglais</p>

<p>medida en que vamos avanzando, entonces yo les hablaba en inglés, pero cuando veía en la cara como que no, me tocaba entonces decirles en español y así. Ya luego había otro luego por allá, como que entendía mas, entonces decía no, es que la profe está diciendo esto, esto y esto.</p> <p>Entonces, el resultado final del proyecto, aparte de cada tarea que iban haciendo durante cada actividad, que era que tenían que montar alguna evidencia de lo que estaban haciendo a la plataforma, entonces que la descripción personal de ellos, que hablar sobre un familiar, al final, el objetivo es que ellos hagan una secuencia didáctica en inglés, entonces ellos tenían que involucrar una tecnología o varias, tenían que involucrar otra área y tenían que involucrar el inglés. Entonces fue muy emocionante para mí, fue muy gratificante ver que hay relaciones que uno encuentra. Uno se dice ¿cómo voy a hacer, ¿cómo voy a dar en esa área inglés? Por ejemplo, yo vi que una profesora empezó con las figuras geométricas y luego con las formas de la casa, yo me decía bueno, ¿ella cómo va a meter eso? Y lo hizo súper bien. Bueno, unas relaciones que yo digo, chévere que uno aprendió porque uno ya sabe que por ejemplo cómo involucrar esa otra área. Entonces un profesor hizo lo de ciencias sociales o ciencias políticas, también lo hizo con el bullying. Entonces les mostro a los estudiantes vocabulario y videos sobre el bullying en inglés, entonces los chicos iban viendo, entonces fue muy emocionante, muy gratificante y a la vez me dejaron muy sorprendida con todas las conexiones que ellos lograron hacer.</p> <p>Pero al final, cuando yo ya iba a hacerles la visita, “ay profe que nervios”, y yo “no, fresco, tranquilo, no va a pasar nada”. Yo solo vengo a ver los chicos cómo están, a ver si de verdad pudiste usar la tecnología, y luego pues les hacía el feedback, la retroalimentación sobre cómo les había ido.</p> <p>Lógicamente hay muchas dificultades en el sentido del uso de la lengua. Y es claro, y eso no podemos decir que es porque ellos no quieren o algo así, sencillo, ellos no son docentes de lengua extranjera, ni saben inglés, ni nada de eso. Es lo mínimo que pueden hacer. Y lo que saben es lo que ellos por su cuenta se han esforzado por hacer. Si tenía una docente que, si era licenciada en lenguas de la universidad Santiago, no se hace cuanto se habría graduado, pero había concursado para primaria, entonces estaba dando primaria. Entonces a ella la habían puesto a rotar en el colegio en los grados cuarto y quinto para que ella les diera inglés. Entonces el manejo del inglés si era diferente con ella. Pero con el resto no, y había profesoras de bastante edad; a</p>	<p>Croisser entretien</p> <p>Orlando, sur la formation</p> <p>en licence pour</p> <p>enseignants d'école</p> <p>primaire</p> <p>L'age des formateurs et</p> <p>l'age des enseignants</p> <p>Les enseignants ne</p> <p>connaissaient pas encore</p> <p>les standards du CECRL</p> <p>pour l'enseignement</p> <p>d'une langue étrangère.</p> <p>La formation aux</p> <p>standards</p> <p>Revisar los estandares de</p> <p>quinto</p> <p>La réalité montre qu'ils ne</p> <p>sont pas adaptés à la</p> <p>réalité.</p> <p>Comparer avec les</p> <p>standards en France,</p> <p>Espagne, autre</p> <p>Difficultés :</p> <p>Manque de materiel,</p> <p>internet difficil, manque</p> <p>de infrascture adapté,</p> <p>Voir l'enquête resumen</p> <p>para 22, politica linguistica</p>
---	---

veces uno decía ¡cómo pronuncia eso así, por Dios! Pero bueno, uno les decía, tal cosa, tal otra. Y pues tampoco hacerlos que se sintieran mal porque igual son unas personas adultas, o sea, son mayores que yo y yo tampoco quería hacerlos sentir mal porque el primer día que yo llegué yo fui con la coordinadora del programa, entonces ellos pensaban que era ella y que yo era la asistente, y cuando ella les dijo que yo era la profesora se quedaron como...sorprendidos. Y cuando yo iba a los colegios a hacerles la observación in situ, ellos ya le habían comentado a los chicos que iba venir una profesora pues a mirar el proceso, y cuando yo llegaba los niños se me quedaban mirando como ¿y ella es su profesora profe? Les preguntaban a veces a los profesores, entonces claro, tener un poco de tacto en las correcciones, en las recomendaciones, no ser como muy duros con ellos. Pero si nos falta mucho, la verdad nos falta mucho.

I: Yo te quería preguntar, bueno tu trabajaste directamente en el programa TIT@ pero, como hay un programa nacional de bilingüismo y hay una adaptación del marco común europeo, ¿hay una relación con esto o realmente no? ¿Cuál es tu percepción?

P11-F: O sea, dentro del programa TIT@ hubo una unidad que trabajamos los estándares. Muchos profesores no conocían los estándares. Entonces muchos docentes de primaria no conocen los estándares. Entonces yo les decía, está bien los estándares, fueron tomados del marco común europeo y hay estándares de quinto, que tu no los trabajas en quinto porque son muy altos. Entonces son estándares de quinto que trabajas en sexto y/o en séptimo, entonces hay estándares de primero que vas a trabajar en tercero porque ellos para su unidad didáctica, tenían que escoger un estándar de inglés y un estándar de otra área. Entonces cuando empezamos a hacer el proceso de qué estándar van a utilizar empezaron con que “ay profe, como mi grupo es de primero a tercero”, y los estándares están divididos de primero a tercero y luego de cuarto a quinto. “no, pero es que yo estoy de cuarto, pero es que yo no encuentro ninguno, eso está como muy complicado”.

Entonces yo le dije bueno, “pues devolvámonos a tercero, mire a ver si hay alguno de tercero de primero a tercero que se encaje” porque la realidad de nuestros estudiantes es diferente sí. Y ahí era que hablaban “no, pero es que el gobierno quiere imponernos cosas y la realidad es otra”. **Por ejemplo, lo que yo te decía el internet en las aulas de clase, no tienen los recursos, a veces hay un solo video beam por escuela, si por ejemplo yo lo tengo planeado y la otra profesora lo utiliza yo que hago, no hay aulas de inglés que ellos puedan por**

Trop de changements dans la politique

DBA y currículo sugerido
Il y a une sensation d'avoir trop des choses à faire. Ils ont en train de gérer la politique et avec tous les changements imposés ils doivent readapter tout à d'autres choses

Voir le document de construction du curriculum suggéré

Pas de formation aux changements immédiats

Les enseignants considèrent qu'ils sont soumis à trop de changements sans laisser une politique terminée, il y a déjà une autre, sans pouvoir savoir s'il y a des changements ou de progrès

La place des tests Saber dans l'enseignement des langues. Selon les résultats

les collègues peuvent recevoir ou pas de bénéfices, des incitatifs

Les rankings, permettent il voir la réalité de

<p>ejemplo escuchar.</p> <p>Los docentes trataron de hacer actividades de escucha y creo que por ahí el ochenta por ciento no fueron exitosas, porque no se escuchaba bien, porque el salón donde estábamos era muy abierto y no dejaba que el audio se escuchara bien, porque los alumnos hacen mucho ruido, porque si los docentes no utilizan mucho la tecnología y la llevan un día al salón ellos wah, se emocionan, entonces la clase es comentando y hablando, “ah mira, mira” entonces como que el objetivo se pierde debido a eso, a la falta de condiciones, y en si, <u>el proyecto de Colombia bilingües es muy, muy alto</u> y aparte de eso cada día, o sea, ellos en su afán de que cumplamos las metas, cada día están haciendo unas mejoras en las que tú no has terminado con algo y ya tienes que empezar con otra cosa. Por ejemplo, ahorita salieron los DBA y el currículo sugerido.</p> <p>I: ¿y qué es? ¿de qué se trata?</p> <p>P11-F: Los DBA son Derechos Básicos de Aprendizaje, entonces ya están en español, ya están en matemáticas y este año ya salieron en inglés. Entonces es lo que el estudiante por derecho debe saber en tal grado o alcanzar en un tiempo determinado. Entonces son cosas, que es lo que yo te digo, no hemos terminado con los estándares, de adaptarlos, y ya viene los DBA y un currículo sugerido en el que el gobierno dice, es que usted para tal grado debe enseñar esto, y esto. Hay partes muy interesantes, por ejemplo, yo logré mirar cosas y tomar unas cosas y las metí en el grado sexto en el colegio en el que yo trabajo. Por ejemplo, en este periodo estamos viendo lo de la casa, las partes de la casa y todo eso y en los DBA hay una parte de aparatos electrónicos y ahorro de energía. Eso me parece importante porque es un tema transversal y es chévere poder tocar con los chicos ese tema, entonces eso lo cogí y lo metí a mi currículo, pues en a plan de área. Pero hay otras cosas que yo si digo, yo estuve intentando analizar sexto, séptimo y llegué a octavo y no veía ni pies ni cabeza entonces lo suspendí. Tampoco hemos recibido una capacitación sobre eso, tampoco han dicho mire, tal cosa, lo único que yo sé es que están en la página del ministerio, que yo de ahí fue que la descargué y acá XXX en la reunión que tuvimos el viernes en la red de profesores de inglés de aquí de Cali, nos dijeron que en cada secretaría iba a llegar un paquete y nos iban a citar para entregárnoslo, pero, lo que yo digo bueno. Este año son los DBA y bueno, en la marcha podemos ir adaptando y bueno, pero entonces ¿el próximo año que será? Entonces nunca vamos a poder terminar, de poder decir vamos a ensayar esto y si nos sale bien listo, entonces esto, pero no,</p>	<p>l'apprentissage ?</p> <p>Le double couteau on éduque pour l'apprentissage, pas pour passes des tests</p> <p>Ser pilo paga</p> <p>Le travail avec l'équipe des enseignants peut créer des difficultés, car c'est dans les horaires de travail</p>
---	---

<p>nunca hemos podido demostrar progreso ni resultados con eso.</p> <p>Y ahora es que ellos lo están basando mucho en las pruebas saber. Según las pruebas saber incentivan al colegio, según las pruebas saber incentivan a los muchachos, entonces todo se va enfocando es en eso, hasta que muchos colegios sencillamente entrenan a los estudiantes para eso y como que los califican, bueno estos sí clasificaron, a estos los voy o dejar XXX. Complicado.</p> <p>I: Puedes repetir esta parte que se escuchó entrecortado, por favor.</p> <p>P11-F: Hemos escuchado que en algunos colegios, más que todo en el sector privado, cogen por ejemplo, si su grupo es de treinta estudiantes, pero esos treinta estudiantes ya les han hecho simulacros icfes y ven que diez no van a sacar un buen puntaje, entonces sencillamente a esos diez no los presentan. Así el puntaje sale bien y el colegio queda un ranking más alto. Entonces tampoco eso, porque tampoco estamos educando a los chicos a para que se presenten a una prueba. Si bien si es importante porque ahorita está ese programa de ser pilo paga, que, si un estudiante saca 318 puntos, porque empezó en 310 mira, míralo para donde va, empezó en 310, entonces ese año ¡y si, que 310! Entonces claro, los chicos que venían en decimo, que pasaron al grado once decían ¡y súper el próximo año vamos a tener 310! Y al siguiente año 318 y fue en el momento. Que te digan las normas al principio, yo entiendo, yo digo bien, ellos se tienen que esforzar, pero ya cuando se había presentado el icfes, ya casi iban a salir los resultados, sale la ministra a decir que ya no es 310 sino 318. Entonces, unos chicos que habían sacado 310 pues ellos se emocionaron, entonces, si bien me parece un programa bien para los chicos que no tienen recursos, porque es eso, que les pagan la universidad. Y también, si a ellos no les va bien, ellos tienen que terminar de pagar su universidad. Pero pues, nos estamos como quedando ahí, en la prueba y en que les vaya bien en la prueba.</p> <p>I: Normalmente, los profesores con los que estuviste trabajando manejan que cantidad de estudiantes.</p> <p>P11-F: mínimo 35 sino, 40 o 45.</p> <p>I: Aparte de inglés ¿hay otros idiomas que se estén trabajando?</p> <p>P11-F: Pues me enteré en la reunión que tuvimos que en la institución educativa INEM Jorge Isaacs, ellos manejan un bachillerato, creo que es, turístico, algo así. Entonces ahí los chicos tienen que manejar idiomas, ellos están manejando el francés, en esa institución. Y también en Incolbalet, que es la institución que enseña a los chicos instrumentos musicales, y como que bailes ahí también. Eso fue lo que escuché en la reunión, que esas dos</p>	<p>Fonctionne bien pour des projets</p> <p>Il y a une inquiétude pour les enseignants du primaire, car les élèves arrivent au secondaire sans aucune connaissance en langue</p> <p>Manque d'exposition à la langue dès l'école primaire, en secondaire ils ne veulent pas de cette exposition.</p> <p>L'âge des enseignants, est il important ?</p> <p>Les enseignants qui plus jeunes considèrent que certains n'ont plus envie de changements</p>
--	---

<p>instituciones están manejando el francés.</p> <p>I: Sabes ¿si es todo el bachillerato o si es solo al final?</p> <p>P11-F: Pues sé que es en bachillerato, pero no se a partir de qué grado.</p> <p>I: bueno, ¿y tú que piensas de la red de profesores de inglés? ¿qué te parece esta iniciativa?</p> <p>P11-F: Me parece muy buena. Yo fui a lo de la red hace uff, como desde cuando entramos en el 2011. La primera reunión la tuvimos en el club Tequendama, con la red de matemáticas y la red de inglés apenas se estaba conformando en la que tuvimos reunión con la docente Rosalba. El problema a veces son los horarios, y es muy claro eso, porque como me decía el coordinador de mi colegio, “tú vas a allá a capacitarte, bueno, a que te digan, a tomar recomendaciones y todo eso, pero ¿quién les enseña a los chicos aquí? O sea, tú te vas a capacitar, pero ellos se quedan sin hacer nada”. La recomendación que él me ha dado y que la di el viernes fue, bueno, miremos si se puede sacar un cronograma al menos del primer semestre y decir, tal día toca en la mañana, tal día en la tarde, para uno saber y poder dejar trabajo, pues por ejemplo yo me di cuenta el día anterior y la rectora no estaba en el colegio entonces no tenía a quien pedirle permiso, entonces me toco que ir donde el coordinador, me toco adelantar la primera hora, ya que iba para la reunión, entonces es mucha organización para que los chicos no vayan a perder clases. Pues eso me parece que tendría que manejarse mejor. Pero lo de la red me parece muy bien, hay muchas sugerencias, uno se da cuenta de muchas cosas cuando va, que no sabía. Los docentes siempre tratan de mirar como ciudad cómo estamos mejorando, de cómo ir a la secretaría y decir, mira, falta esto y hacer un equipo. Salió un boletín que se va a distribuir en las instituciones a mí me dieron solo veinte; solo se dio el año pasado un presupuesto para un folletico, que se supone que es para darle a los estudiantes, pero solo dieron veinte por institución, pero entonces toca esperar este año, pero bueno, ahí vamos.</p> <p>I: ¿crees tú que hay que seguir formando, que hace todavía falta formación sobre la política lingüística y sobre cómo manejarla?</p> <p>P11-F: Si claro, creo yo que, por el lado de los docentes de bachillerato, todos conocen qué es el plan de bilingüismo, todos conocen los estándares, y ahora todos nos estamos metiendo en el cuento de los DBA y todo eso. Asumo yo que debería ser así, pues somos profesores de esa área.</p>	<p>Formation continue</p> <p>Il n’y a pas d’égalité entre les institutions. Plus de ressources pour celle qui suivent le ministère dans tous les changements Infraestructura ; materiel, etc. Chercher articles Chercher su le site des enseignants Enseignants natifs, quel role, quelle place ?</p> <p>Institutions focalisées : Institutions choisies pour la participation des</p>
--	--

<p>Pero en el caso de primaria, a mí me llamo mucho la atención eso, si me entiendes, que ellos no sepan los estándares, que ellos no sepan muchas cosas pues es preocupante ¿por qué? Porque los chicos ven cinco años de inglés en primaria, una hora a la semana y ellos llegan a sexto y uno tiene que empezar desde los colores. Entonces ¿qué pasa con esos cinco años que ellos están viendo?, entonces, cinco años por decirlos así perdidos, porque ellos llegan a sexto y a ti te toca empezar por los colores, por la familia, por los saludos, por las despedidas, por los números, sí. No ninguna XXX ante el idioma, yo les hablo en inglés y ellos se quedan como ¿mmm? Entonces eso para uno como docente a veces es como frustrante al mismo tiempo porque tú quieres dar tu clase en inglés, pero ellos “ay no profe, hable mejor en español” entonces como que a veces llega un momento en que te dejas llevar por esa corriente, entonces hable mejor en español, entonces son las cosas mucho más fáciles, sí. Entonces, eso me parece ahí que falta más capacitación en ese sentido, porque bien si hay docentes de lengua que empezamos hace diez, ocho años salidos de la universidad, y otros nuevos, hay docentes de cincuenta años. Entonces hay docentes, que ni siquiera quieren, muchos, no van a las reuniones, y cuando tú haces el currículo en tu institución, “bueno, vamos a trabajar tú, tú y tu” “ah no eso está bien, no, no le hagamos más modificaciones”. Porque se apegan a un tema, entonces yo ya tengo que ejercicios hice con ese tema, ya tengo todo, ya tengo el ejercicio de traducción, ya tengo el ejercicio de busquen estos verbos, sí. Entonces lamentablemente es así.</p> <p>Yo si digo que debería hacer una formación continua como de reforzar los conocimientos, la metodología, la pedagogía. Y en el caso de los de primaria, que ellos pudieran llegar en algún momento a hacer uso de la lengua. Si bien no todos, podría ser al menos algunos de la institución y que se rotara. Entonces por ejemplo yo he visto instituciones en cuarto y quinto se rotan. Entonces la docente que es mejor en matemáticas, entonces da matemáticas, entonces mientras ella está dando matemáticas, la otra docente está dando otra área en su curso o sea que tenga más afinidad a ella.</p> <p>Pues yo diría que capacitar a muchos docentes también incluye también un presupuesto muy alto y disposición de ellos, y no todos la tienen. Entonces como capacitar a uno o dos por institución que de verdad quieran o que tengan las habilidades y todo eso y que roten. Pero eso también depende de los intereses de los rectores y como hagan gestión ante eso.</p> <p>I: Y el ministerio también ha invertido en nativos extranjeros. ¿En tu institución han participado, como funciona, en las instituciones de Cali hay algún</p>	<p>enseignants natifs</p> <p>English please</p> <p>Pourquoi les institutions qui ont plus besoin sont les moins aidées ?</p> <p>Les projets sont gérés par la politique. Si les responsables politiques décident quels sont les projets à suivre en accord avec ce qu’ils considèrent nécessaire pour le développement de la ville.</p> <p>Tout dépend de la volonté politique pour le suivi des projets éducatifs</p>
---	--

comentario sobre el tema?

P11-F: en Cali hay 23 instituciones beneficiadas con los nativos extranjeros. ¿Cómo las escogieron? Es un misterio, yo pensé que era de secretaria, otra razón que me dieron era las que tenían jornada única, porque desde gobierno, desde el Ministerio están ejerciendo mucha presión hacia los colegios que metan sus instituciones a jornada única. Entonces al de jornada única es que le doy recursos, al de jornada única le mando material, al de jornada única le amplio la infraestructura. entonces, hay mucha presión sobre eso, de que si yo me meto a jornada única voy a recibir recursos.

Entonces, cuando yo pregunté el año pasado, yo dije mira, porque al principio lo del nativo hubo mucho choque. “ellos van a venir a quitarnos el empleo, ellos van a recibir un sueldo, ¿por qué si aquí hay personas que hablan bien por qué van a tener que traer nativos si ellos no tienen competencias, no han desarrollado la pedagogía?”, bueno, eso fue al principio y pues fue un contraste.

Yo dije, yo en particular no tengo ningún problema con eso. Antes mejor, que los chicos escuchen que alguien hable, que les hable todo el tiempo, porque ellos con uno son “ay no hable en español, no en inglés”, bueno. Pero si ya es alguien que habla inglés porque tiene que hablar inglés porque casi no habla español, porque ellos entienden finalmente. Pues yo el año pasado le pregunté a la coordinadora de bilingüismo, “ve mira, nosotros queremos “me contestó, “no mira, eso es para jornada única” ya. Este año volví y pregunté, me dijeron no, eso el MEN fue el que focalizó 23 instituciones. ¿Cómo las escogieron? No sabemos. Por ejemplo, capacitaciones hacen a las instituciones focalizadas, hay un libro, un texto guía a las instituciones focalizadas. No sabemos si algún momento vamos a ser institución focalizada. Porque yo escuché que, si por ejemplo la institución es rural, no puede ir un hablante nativo, si por ejemplo la institución está en una zona no muy XXX, tampoco puede ir un hablante nativo.

I: y bueno, ¿qué quiere decir instituciones focalizadas?

P11-F: que fueron las que el MEN escogió para los hablantes nativos y hacer todos los programas con ellos. Por ejemplo, lo que yo te digo, las capacitaciones son con ellos, hay un libro que se llama creo English please, y ese se los mandaron fue a ellos y ellos están trabajando con ese libro.

I: Entonces, ¿los hablantes nativos si tienen material para trabajar con los estudiantes, tienen el libro?

P11-F: tienen ese libro. Las instituciones focalizadas tienen ese libro.

I: Pero los otros estudiantes de otras instituciones no.

P11-F: por ejemplo, la semana pasada hubo una capacitación en el hotel inter sobre el uso del libro y solo asistieron las instituciones focalizadas. No sé cuáles sean los criterios para que a ellos los escojan. Y el permiso que solicité para asistir a la reunión es porque con la rectora hemos venido hablando sobre los entes nativos. Ella también había hablado y le dijeron que la iban a tener en cuenta. Entonces mi permiso fue más que todo para “déjame yo voy y hablo a ver qué pasa”. Pero cuando me dijeron que no. La verdad no sé si en algún momento vamos a estar ahí.

I: Y con el cambio de alcalde, ¿sabes cuáles son las nuevas propuestas, y qué es lo que va a pasar?

P11-F: creo que en este mes se hace lo del concejo que lleva el plan de desarrollo de la ciudad, territorial. Lo que queda del plan, nos explicó la coordinadora de lenguas ante secretaría. Lo que quede en el plan le dan plata, lo que no, no. Como que los objetivos dentro del plan les dan recursos, lo que quede fuera no. Y en el plan habían quedado tres objetivos. Ella no nos explicó claramente esos objetivos, pero de parte de inglés, de bilingüismo, había tres objetivos y cuando ese nuevo plan se va, porque eso lo tienen que presentar frente al concejo de Cali, y los concejales tienen que aprobar; pero ese plan lo revisa una secretaría, lo revisa otra, lo revisa todo el gobierno de Cali como tal. Dijo que ahora que volvió a secretaría de educación, de esos tres objetivos quitaron dos y solo queda uno. O sea que los recursos este año para Cali van a ser..., si eso no vuelve a ser modificado, van a ser muy pocos. Entonces no sé si él siga con el convenio con la universidad del Valle y con lo del programa de mejoramiento.

I: Ok. Yo creo que sería todo. Muchas gracias por tu colaboración.

ANNEXE 3 : TRIANGULATION

Curriculum et stratégies		
Entrevista 2	P2-F: En primaria, en bachillerato es un discurso que circula, una creencia que circula por mucho que uno quiera hacerle el contrapeso con otras formas, otras metodologías, otros trabajos. Pero no, inclusive las asumen desde la planeación, las actividades: "ay si, hacemos unas entrevistas, los ponemos a compartir" y llega la evaluación, evalúan el desempeño del estudiante por el contenido gramatical que hace parte de todo el curso, por ejemplo. Eso es duro	
Entrevista 3	P3-F: Hay como siete que son de un colegio que se llama Torrijos (XXX) es como un colegio con cobertura, como mitad privado, mitad público, y la directora del colegio quiere montar un proyecto de bilingüismo en el colegio entonces mando a los profesores a que se formaran, les pago el curso. Hay dos profesores que vienen de otro colegio la XXX, que tiene bastante énfasis en inglés, entonces también ven la necesidad de que en algún momento los van a poner a dar alguna clase en inglés entonces se están preparando, se están formando. Hay una profesora que es del colegio XXX (freinet) que no es bilingüe, pero enseña las ciencias en inglés y ella también es profe de preescolar, entonces también ve que están necesitando aprender. Entonces esa es básicamente la situación de los profesores que están tomando la clase.	Certaines institutions se préparent et anticipent le changement. Les directeurs prennent l'initiative de former ses enseignants pour des futurs projets de bilinguisme au sein de leurs institutions.
	Bueno, ¿Qué hemos hecho desde la red? Hemos intentado realizar un programa, un currículo, donde el profesor de primaria, que no es conocedor de la lengua, pueda tener el recurso de las TIC, para que la pronunciación la pueda encontrar en una página, en un video, en lo que se sea, lo mismo la parte gramatical. Y casi que le hemos colocado muy desmenuzado todo lo que tiene que hacer en el aula de clase, la evaluación... todo el programa; para que nosotros a futuro no tengamos ese tipo de problemas. Pero apenas ahorita se está indagando en el conjunto de profesores de primaria, si es aceptado o no aceptado, como lo ven, si los mismos directores de núcleo lo ven como algo que se pueda adaptar a los diferentes colegios. Estamos buscando el aval para que eso ya pueda pasar a secretaría de educación, se apruebe y ojalá también se pudiera aceptar a nivel del Ministerio de Educación. (27'37)	Groupe de codeveloppement professionnel des enseignants RED de Cali

Entrevista 6	<p>P6-CCR: ah, los estándares y demás del marco común europeo. Sí, porque se inició con los lineamientos curriculares y luego vino ahora si lo de los estándares que es lo que se está llevando a cabo este momento.</p> <p>Bueno, ¿Qué hemos hecho desde la red? Hemos intentado realizar un programa, un currículo, donde el profesor de primaria, que no es conocedor de la lengua, pueda tener el recurso de las TIC, para que la pronunciación la pueda encontrar en una página, en un video, en lo que se sea, lo mismo la parte gramatical. Y casi que le hemos colocado muy desmenuzado todo lo que tiene que hacer en el aula de clase, la evaluación... todo el programa; para que nosotros a futuro no tengamos ese tipo de problemas. Pero apenas ahorita se está indagando en el conjunto de profesores de primaria, si es aceptado o no aceptado, como lo ven, si los mismos directores de núcleo lo ven como algo que se pueda adaptar a los diferentes colegios. Estamos buscando el aval para que eso ya pueda pasar a secretaría de educación, se apruebe y ojalá también se pudiera aceptar a nivel del Ministerio de Educación.</p> <p>P6-CCR: ahí vas a poder ver la opinión de los profesores muy directamente. Y me parecería muy interesante que tú misma puedes indagarlos, en la medida en que ellos tengan el tiempo y la oportunidad. Inclusive otros profesores de la universidad están ahí. Bueno, él nos decía que tendríamos que reestructurar nuevamente primaria para poder también estructurar el de bachillerato. Y ese trabajo es largo. En este momento nos está esperando un trabajo bien fuerte con respecto a esto. Pero se está trabajando. (29'55)</p> <p>P6-CCR: Bueno, nosotros también hemos pensado el tema de la autonomía y la creatividad. Bueno, por ejemplo, en el de primaria si quedó que es la base y que el profesor a partir de ahí pueda volar hasta donde quiera volar, pero al menos que la base esté certificada y lo mismo queremos hacer con el de bachillerato. Que no sea la camisa de fuerzas y que tú tienes que ceñirte cuadriculadamente a eso, no. Estamos pensando en que sea algo más flexible pero que tenga el lazo que nos une a todos y que sea ese mismo lazo. Luego, sea como lo hagas, que le incluyas y eso, ya es cuestión del mismo docente y del contexto. Así evitamos esa rigidez, nosotros si hemos pensado en algo muy flexible en primaria quedo así, porque no queremos eso, en convertirnos en los autómatas que tenemos todo hecho.</p>	<p>Lineamientos curriculares http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html</p>
Entrevista 7	como le digo tienen autonomía. La ley 115 del 94 les permite	Le nombre d'heures de LV2

	<p>tener una autonomía en su PEI. Si. Digamos que cada institución tiene que cumplir con las áreas fundamentales, con una intensidad que hay que darle a las fundamentales entonces ellos tienen que cumplir con esa intensidad. Pero en general, para las áreas fundamentales se da el ochenta por ciento, sino me equivoco, de toda la malla curricular, es la intensidad horaria. Ya ellos deciden allá, por ejemplo, matemáticas va a tener tantas horas, lengua materna va a tener tantas, lengua extranjera tantas horas y digamos que ellos tienen que cumplir con su malla curricular de todas las áreas semanales y digamos que ahí hay algunas que le dan más importancia digamos a unas áreas técnicas por ejemplo o le dan más importancia a la matemática, o le dan más importancia a la lengua materna y le suben una o dos horas, las normales le pueden estar dando más importancia al componente pedagógico, le pueden estar dando más importancia a la religión y a la ética, mientras que hay otras en las que esas áreas pueden ser realizadas en una hora o pueden estar articulando con otras áreas entonces dicen vemos la ética pero la vemos de una manera transversal y así. O sea, ellos organizan.</p> <p>El inglés hemos querido y vamos a empezarlo a trabajar. Bueno, ya se dio un primer paso de diseñar una propuesta curricular para la básica primaria. Ya tenemos primaria. El año pasado construimos con la red de maestros de lenguas extranjeras se consiguió la propuesta curricular de básica primaria para la enseñanza del inglés en básica primaria de primero a quinto. Está ya la propuesta con los temas, todo. Está el plan de área. ¿por qué? Porque los maestros...digamos que el maestro de primaria en su mayoría no tiene conocimientos de inglés y no solamente no tienen conocimientos de inglés, sino que tampoco...digamos que hay varios que ya se han formado durante dos años, tres años, cuatro años. Yo creo que desde el año 2010 venimos enfocándonos mucho en básica primaria. Entonces muchas veces estos maestros aprenden el inglés, pero no aprenden como enseñarlo, no tienen una guía. Conocen los estándares, pero los estándares están muy amplios, entonces necesitan que uno les diga mira este es el plan de clases e inclusive un maestro con eso que diseñó la red con eso puede ya, mejor dicho, le da la clase desmenuzadita. ¿Entonces qué pasa? Ya en primaria hay un avance, pero ahora en secundaria también se quiere hacer lo mismo. Se quiere que los maestros tengan una guía que los articule aquí a todos, en el oficial porque de todas formas así se prevé que así el estudiante va estar más organizado, va a tener más continuidad, cuando pasa de un grado a otro y</p>	<p>dépend de chaque institution. Elle le décide à travers de son PEI, et chaque institution est autonome, même si le MEN demande minimum 3 heures par semaine.</p> <p>Propuesta curricular</p>
--	--	--

	<p>cuando pasa de una institución a otra; porque es que en nuestras instituciones oficiales hay mucha movilidad. Entonces el chico que está en séptimo grado luego pasa a octavo grado en otra institución y tiene otra serie de cosas en inglés, tiene otras metodologías de una forma muy diferente entonces eso a veces genera que el estudiante no avance. Entonces los maestros de la red, están muy interesados en construir una malla curricular que si bien es cierto no puede ser exacta para todos, pero sí que por lo menos todos los maestros la tengan en cada institución para que les sirva a ellos de base y es posible que así que el estudiante va a avanzar, teniendo unos puntos similares en las instituciones oficiales.</p>	
Entrevista 9	<p>P9-RDP: eh, No, no hay un currículo general. Se respeta mucho el asunto de autonomía de las instituciones y de la libertad de cátedra, entonces no hay un currículo nacional como si lo hay en Gran Bretaña.</p> <p>I: entonces cada institución tiene la capacidad de organizar el curso como lo deseen.</p> <p>P9-RDP: eh, No, no hay un currículo general. Se respeta mucho el asunto de autonomía de las instituciones y de la libertad de cátedra, entonces no hay un currículo nacional como si lo hay en Gran Bretaña.</p>	<p>Autonomie des programmes et des institutions. Proposition actuelle</p>

ANNEXE 4 : REPONSES QUESTIONNAIRE, QUESTION 22 : CHANGEMENTS AU SEIN DES ECOLES



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

Resultados

Encuesta 639617

Número de registros en esta consulta:	36
Total de registros en esta encuesta:	36
Porcentaje del total:	100.00%


Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

Resumen de campo para 22

Explique cómo se han realizado dichos cambios si es el caso y si no por qué:

Opción	Cuenta	Porcentaje
Opción	36	100.00%
Sin respuesta	0	0.00%
No mostrada	0	0.00%

ID	Respuesta
3	La secretaria de educación del deprimente está capacitando tanto a docentes como estudiantes en el uso de las TIC con el fin de mejorar el desempeño en la clase de lengua extranjera
6	No ha habido muchos cambios, en los colegios públicos hay una política de gratuidad, razón por la cual no es permitido pedir al estudiante que compre libros o cualquier recurso didáctico para el aprendizaje de la lengua extranjera. Las instituciones reciben una dotación y un presupuesto precario en relación a la cantidad de estudiantes. Por otro lado, para los docentes no hay un centro de recursos y la capacitación respecto a cursos de actualización en didácticas son prácticamente nulos. Se ha impuesto el marco común europeo para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en todos los currículos de los colegios públicos desconociendo las realidades y contextos de las comunidades, ésto sumado con los bajos recursos y la baja motivación de la mayoría de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés no permitido alcanzar los niveles esperados por los estándares de calidad. Por otra parte, el nivel de lengua de los profesores no es el mejor y tampoco se percibe interés por mejorarlo.
9	La institución apoya los programas y proyectos que propone el ministerio o la secretaria, pero no hace seguimiento, ni propone una socialización. Hay autonomía por parte de los docentes de adoptar o no cambios; así como de participar en eventos (cursos, encuentros, etc.) relacionados con nuestro quehacer pedagógico.
10	Se han considerado cambios que han permitido adquirir un mejor esquema mental relacionado con la proyección Cartagena Bilingue
14	En la I.E. donde laboraba sólo se destinaban dos horas para la enseñanza de L.E. pero solicité traslado y en esta nueva I.E. tienen destinadas tres horas, las cuales son muy provechosas.
15	Se conformaron equipos de trabajo a nivel municipal y se unifico un solo plan de área.
17	En realidad, el cambio fue implementado por mi parte pues se me dio vía libre ya que la institución no lo había podido hacer.
19	AUMENTARON LA CARGA HORARIA DE TRES A CUTRO HORAS PARA SEGUN ELLOS MEJORAR EL RESULTADO DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRUEBAS ICFES,
27	Se han integrado TICs al aula para promover el aprendizaje autonomo y para interactuar con materiales autenticos como videos, documentales, programas de tv entre otros.
29	Se han hecho cambios en los planes de aula y han sido adaptados para que sean transversales con los proyectos educativos que se adelantan en la institución educativa.
30	Por iniciativa mía se cambio y ajustó el currículo en el plan de estudios de inglés para enfocarlo a las metas y políticas de los estándares de el MCERL. En la práctica sólo yo lo sigo en las clases. Los demás maestros hacen clase tradicional. En primaria se niegan a empoderarse de la asignatura.
32	El currículo de la institución ha tenido diferentes cambios para la el mejoramiento de estrategias de enseñanza del inglés, buscando que el enfoque sea el aprendizaje natural de la lengua sin dejar vacíos gramaticales simultáneamente ofreciendo diversas clases cada una con un objetivo diferente (habilidades) y otras para el refuerzo y retroalimentación de sus procesos.
33	No se han realizado
44	Reuniones periódicas que permiten hacer seguimiento de las fortalezas, debilidades y asuntos por mejorar relacionados con la enseñanza de la lengua y teniendo en cuenta las necesidades y sugerencias de los estudiantes
45	No, el inglés no parece ser importante en mi institución, ya que le quitaron una hora a la semana, antes eran 4 y ya son sólo 3.
46	Concentraods en usar mas el enfoque comunicativo y no tanto la clase magistral para enseñar gramática

página 2 / 3



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

- 51 No es importante para la institución. En la mayoría de los casos, porque las directivas y docentes no manejan el idioma.
- 53 Se ha quedado estancado y se ha quedado en la manera tradicional, asignar las horas a los niveles y nada más. De innovación nada.
- 57 Nuestra Institución ha incrementado en primaria la intensidad horaria de inglés; además programa entre todos los docentes proyectos transversales para fomentar el inglés entre los estudiantes, uno de esos proyectos es El Festival de la Canción, que se realiza cada año, donde todos los estudiantes pueden participar en dicho festival.
- 59 La institución apenas se está involucrando dando en este tipo de formación. Los maestros han iniciado su formación en inglés ya que sólo hasta ahora el municipio las ha ofrecido masivamente.
- 70 El colegio ha pasado por un proceso en el cual se ha convertido en bilingüe. La mayoría de las materias incluyendo educación física son dictadas en la lengua extranjera. A los estudiantes se les habla en inglés todo el tiempo dentro y fuera del aula. Se hacen capacitaciones constantes a los docentes para reforzar como se está enseñando la lengua extranjera.
- 71 Ajuste a las políticas referentes a las competencias frente al MCE.
- 73 incluyendo en el currículo asignaturas dictadas en inglés
- 77 desde la coordinación bilingüe se han realizado los cambios con la funcionalidad de adaptarse a las exigencias del sistema de educación colombiano y el plan bilingüe solicitado por la misma
- 78 Considero que la institución bajo la responsabilidad de la parte administrativa no se ha preocupado por esta política, los maestros estamos tratando de hacer lo que mejor podemos en nuestras aulas pero sin ningún apoyo institucional.
- 79 se han realizado por medio de asambleas y reuniones y capacitaciones las cuales han ayudado para que se de estos cambios y así se pueda ver el avance en la implementación de la misma.
- 80 A partir del departamento de inglés se hicieron los respectivos cambios, reestructuraciones y capacitaciones para contar con un personal capacitado.
Se contó con asesores externos quienes ayudaron con la asesoría del proyecto bilingüe.
- 90 Cada año escolar sube un grado bilingüe.
- 92 Los cambios que se han realizado es implementar el Bilingüismo en varias asignaturas y desde edades muy tempranas de modo que el estudiante pueda tener un encuentro con la L.E en áreas diferentes a Inglés.
- 94 Mirando la importancia del inglés y teniendo en cuenta que la institución comenzó un proceso bilingüe, es importante realizar este tipo de cambios, los cuales se han ido implementando a partir de las necesidades de los estudiantes y del contexto como tal. Cada periodo se realiza una evaluación con el fin de identificar los aspectos por mejorar y así poder llevar a cabo el plan de mejoramiento. Se busca hacer lo mejor posible, para cumplir con el objetivo.
- 95 Los cambios se han realizado empezando desde los niveles de preescolar con un aumento de la lengua extranjera y disminuyendo la intensidad, a medida que aumentan los grados
- 96 Se han realizado cambios, implementaciones de pedagogías material de L.E para lograr e procesos de bilingüismo incluyendo más áreas de conocimiento dentro y fuera de aula.
- 97 Este es mi segundo año en la institución y es muy poco lo que conozco o me he enterado en cuanto a cambios. Sé que por obvias razones, el currículo debió cambiarse hace cuatro años cuando se inició el programa, aumentando la intensidad del inglés como asignatura, así como implementando asignaturas en L.E como Science, Arts, Physical education, Social studies, etc. Se han planteado metodologías como el uso de Jolly Phonics, pero esto sólo se hizo o se hace en pre-school. Desde segundo se trabaja Preview - View- Review, pero este año en la asignatura de Social Studies se le redujo una hora, impartándose en la actualidad sólo una semanal. En relación al material didáctico, falta mucha dotación en este sentido; a pesar de que se hacen listas de pedidos en ese aspecto, es poco lo que hay para mostrar y motivar a los estudiantes. Creo que los recursos necesarios no son los apropiados ni los suficientes para lo que se espera como resultado. De otra parte, algo que hace que sea más complejo llevar un verdadero proceso bilingüe, es la cantidad de estudiantes que este año aumentó de un promedio de 24 - 25 a casi 30.
- 98 Se implementó hace 4 años el programa bilingüe donde primero se solicitó reducción del número de niños por salón, capacitación permanente docente, articulación del vocabulario en común de materias bilingües para utilizarlo en todas las asignaturas.
- 100 SE HA DISEÑADO E IMPLEMENTADO UN PROGRAMA BILINGUE CON EL CUAL SE HAN HECHOS CAMBIOS EN EL CURRÍCULO, EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS, EN EL PROGRAMA INTERCULTURAL, PLANEACIÓN, ENTRE OTROS, QUE BUSCAN FAVORECER EL DESARROLLO DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL COLEGIO
- 102 esta en el plan de área inglés, pero no la dictan.

ANNEXE 5 : REPONSES QUESTIONNAIRE, QUESTIONS 42 : COMMENTAIRES OUVERTS



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

Resultados

Encuesta 639617

Número de registros en esta consulta:	36
Total de registros en esta encuesta:	36
Porcentaje del total:	100.00%



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

Resumen de campo para 42

Comentario Para terminar, podría usted relatar cómo ha sido su experiencia con la implementación de la política lingüística. Pueden tener en cuenta las siguientes temáticas: (Desarrollo profesional docente, reflexión sobre la enseñanza de L.E. y/o práctica docente, formación entre pares, investigación en el aula, enseñanza basada en los estándares básicos de L.E., lenguas regionales, competencias, plurilingüismo, bilingüismo, interculturalidad, condiciones sociales y/o socioculturales etc.) Si desea participar de una entrevista corta para discutir algunos aspectos de la encuesta puede igualmente dejarnos su e-mail.

Gracias por su valiosa participación en esta encuesta.

Opción	Cuenta	Porcentaje
Opción	36	100.00%
Sin respuesta	0	0.00%
No mostrada	0	0.00%

ID	Respuesta
3	En mi experiencia en sector público hace falta mucho más desarrollo de esta política además considero que los jóvenes necesitan un cambio en la manera como conciben la clase
6	En términos generales positiva en el sentido que he podido percibir que se está avanzado hacia la construcción de una política pública nacional para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Pero negativa en la medida que se desconoce el contexto y realidades nacionales.
9	En este momento hay muchos proyectos en pro del mejoramiento de competencias lingüísticas tanto en docentes como en estudiantes; pero las condiciones dentro del salón de clase siguen siendo las mismas, la intensidad horaria, por ejemplo; y la falta de docentes especializados en básica primaria
10	OK, Interesante la encuesta, mi experiencia académica junto a las capacitaciones me ofrecen mejores esquemas mentales... Gracias
14	Les sugiero cambiar la palabra utilización por utilización.
	Gracias.
15	la nueva política de bilingüismo es una parte importante para el desarrollo de la lengua extranjera siempre y cuando prevalezca los recursos la formación docente y la inclusión de contextos reales
17	considero que la política lingüística está bastante descontextualizada al no implementar la enseñanza obligatoria del inglés por parte de docentes capacitados en la primaria de nuestros colegios públicos.
19	CUAL POLITICA BILINGÜE SI ESTA NO HA SIDO SOCIALIZADA EN LAS INSTITUCIONES Y LO QUE CONOZCO HA SIDO PORQUE ME GUSTA ESTAR INFORMADO.
27	Lamentablemente pienso que los maestros hemos sido abandonados a nuestra suerte en cuanto a la implementación de la política lingüística. Sin embargo la evaluación para nosotros sí es bastante fuerte. Yo he tenido la oportunidad de acceder a la maestría con fondos del gobierno, sin embargo este beneficio no llega a la mayoría de los docentes que aún desconocen muchos adelantos y cambios en cuanto a la didáctica de las lenguas extranjeras. Mi skype es lucy.pretty.lady o me puedes encontrar como Luz Angela Baena.
29	La enseñanza de una segunda lengua considero que debe tener condiciones óptimas para que el aprendizaje sea significativo. Me gustaría aprender mucho más acerca de la enseñanza de una L.E. . Mi E-mail es jairac24@hotmail.com
30	Hay poco apoyo y mucha presión. No existe trabajo en equipo ni en los grupos de estudio ni en los colegios. En la maestría se continúa con la misma línea. La experiencia de los maestros es irrelevante. Se pretende mostrar esquemas del ICALT y la implementación de las TIC, con pseudo-autonomía. Estamos estresados y desmotivados. Las políticas educativas obligan a promover los estudiantes sin aprender. Todo se basa en estadísticas. La investigación no es muy fiable porque todo mundo pretende sobresalir en demérito de los estudiantes. La clasificación me parece buena, pero nos falta apoyo y capacitación en la lengua. Nos niegan capacitación más allá del B2. En cuanto a la interculturalidad, se valoran maestros extranjeros que desconocen la realidad del país y los estudiantes. Muchas veces, no son



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

	docentes reales.No se requiere ser maestro en otro país para educar en la interculturalidad. Deberíamos aprender de Emmanuel Kant.
32	deism77@hotmail.com Muchas gracias por hacerme parte de tu proyecto de investigación, espero poder aportar. La verdad no soy experta en el tema, considero que tal vez el Estado no tiene toda la responsabilidad sobre el poco avance en sus proyectos, creo que nosotros los docentes debemos interesarnos más por nuestra formación y estar en constante actualización.
33	No la he implementado
44	A pesar de que no he tenido mucha experiencia en la implementación de esta política, considero que la parte cultural debe ir estrechamente ligada a la enseñanza de una lengua para así lograr una enseñanza de la lengua dentro de un contexto comunicativo más real que facilitara la comprensión de diferentes concepciones culturales ligadas a la enseñanza de la L.E, así que en todas mis clases procuro realizar este tipo de experiencia real por medio del acercamiento a aspectos reales de la cultura: música, cine, TV, revistas... Etc, tratando de enfocarme en aspectos comunicativos sobre la forma gramatical, aunque esta sigue siendo implementada en cierta medida.
45	Las políticas no son apropiadas.
46	Mi experiencia en la enseñanza de L.E. en una Institución pública no es alentadora ya que los estudiantes no sienten motivación hacia el inglés como un medio benéfico para su futuro, en cambio centran más su atención en actividades como el fútbol y el baile. Elementos distractores como los videojuegos, la internet (mal usada), la televisión, etc, no permiten que los estudiantes hagan siquiera las tareas de refuerzo o de investigación. La falta de recursos de toda índole y el sobrecupo en las aulas no permite que se siga un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que la atención se dispersa fácilmente. Los diferentes problemas socio-económicos de los estudiantes quienes muchas veces se ven envueltos en riñas. Tampoco tienen dinero para fotocopias en la mayoría de los casos. Poco o ningún apoyo de las directivas para promover actividades en pro de la implementación del bilingüismo en la I.E.
51	Débil y fuera de contexto.
53	Ha sido muy importante el compartir con pares de diferentes zonas del país punto vital en el proceso de desarrollo y crecimiento profesional
57	Pienso que el gobierno desea que se implemente la Política Lingüística, pero falta mucha capacitación a los docentes, una capacitación real y duradera.
59	En la institución donde laboro se ha iniciado esta tarea del bilingüismo con el rigor y la seriedad.Aún falta la integración de otros docentes en la capacitación.Los horarios no favorecen a muchos docentes que deben cuidar de su familia en jornada contraria ,que wsel tiempo utilizado para realizar dicha formación..
70	HE APRENDIDO MUCHO COMO DOCENTE, COMO DEBE ENSEÑARSE A LOS ESTUDIANTES, QUE METODOLOGÍAS SE DEBEN USAR, MÚLTIPLE INTELIGENCIAS
71	Reconozco la importancia de la competencia docente y de la utilización de la interculturalidad en las clases.
73	ha sido gratificante poder entregar conocimiento y amor por el deporte por medio del inglés, dado que generara a futuro según mi expectativa mayores oportunidades deportivas y de hábitos saludables a quienes pueda comunicar eficazmente el mensaje
77	me ha parecido muy buen la verdad es algo que se debe reforzar mucho pues muchos países no llevan años luz en este tipo de implementación pero creo que aunque vamos despacio estamos por buen camino
78	Realmente he participado en actividades de Desarrollo profesional Docente de forma voluntaria, pues a mi institución educativa no llega ninguna clase de información que me permita avanzar en mi quehacer pedagógico, me entero por otras instancias o por otros compañeros.
79	yaneth629@hotmail.es
80	Ha sido una experiencia muy enriquecedora, ,e ha ayudado a reflexionar y a mejorar mi metodología y enseñanza como docente. También me ha ayudado a mantenerme actualizado, adquirir mas vocabulario y fluidez
90	Mi experiencia con la implementación de la política lingüística apenas comienza, porque hace poco tiempo comencé a trabajar en la institución educativa donde laboro actualmente.
92	Mi experiencia con la implementación de la política lingüística ha sido buena pero creo que puede ser mejor, si desde la institución se promueven mas capacitaciones en las que nos enseñen nuevas metodologías y estrategias, que nos ayuden hacer una clase más amena, porque es ocasiones la producción del estudiante de la L.E se queda escasa.
94	La experiencia es muy positiva ya que he aprendido bastante respecto a la tematica, trato de



Estadísticas rápidas

Encuesta 639617 'Encuesta: La influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la política lingüística y desarrollo profesional de docentes de inglés en Colombia. Proyecto de Investigación.'

- dar lo mejor para mis estudiantes, mirando las necesidades y los objetivos de la institución. Espero continuar aprendiendo mucho más!!
- 95 No estoy enterada de manera consiente sobre dicha politica.
acinorev-89@hotmail.com
- 96 En mi experiencia existe una mejoría en L.E a nivel profesional como músico docente me enriquece tanto para enseñar como para aprender estar más dispuesta a espacios de información o participación vital. La interculturalidad enseña otros aspectos y nos lleva a la comunicación sobre nuestra cultura.
- 97 No comments
- 98 El gobierno no sólo debería ofrecer oportunidades de desarrollo profesional para docentes del sector público sino también para el sector privado. En cuanto a la capacitación del desarrollo profesional docente considero que se requiere que la institución educativa dedique tiempo a dicha capacitación con un propuesta clara y que pueda cumplirse. En cuanto a la investigación en el aula existe el temor de los padres de familia de que sus hijos lo hagan no por el hecho de que se solicite sino el esfuerzo que el padre de familia en el acompañamiento de su hijo y en últimas lo toque al padre de familia hacer la investigación para poder cumplir con la investigación. Es decir el padre de familia quiere un hijo bilingüe pero dejándole toda la responsabilidad al colegio sin que haya un compromiso por parte del padre para que su hijo adquiera las herramientas necesarias para el aprendizaje del inglés.
- 100 ME HE IDO FORMANDO POCO A POCO COMO DOCENTE , TENGO FORMACIÓN COMO DOCENTE DE PREESCOLAR Y DADO MI INTERÉS POR EL INGLES ESTUDIE EN CURSOS, ALLÍ CONSEGUÍ TRABAJO COMO DOCENTE BILINGUE Y LUEGO REALICE LA ESPECIALIZACIÓN, POCO A POCO VOY MEJORANDO MI NIVEL DE INGLES Y ESPERO TENER EXPERIENCIAS EN EL EXTRANJERO PARA FAVORECER MI COMPETENCIA.
- 102 mi experiencia ha sido enriquecedora, porque he podido aprender y dar a mis estudiantes lo que sé, me parece que falta mas compromiso de parte de nosotros como educadores con los estudiantes, siento que no se aprovechan los espacios de aprendizaje porque muchos piensan que es pérdida de tiempo, y no saben todo lo que ganamos los que disfrutamos de estudiar. Ahora estoy intentando que en mi institución no se quede todo escrito en el papel que se de el ingles porque no lo dan.

INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS

A

accompagnement

accompagnement institutionnel, 233, 324

accompagnement professionnel, 23, 91, 100

acteur, 5, 19, 20, 21, 23, 25, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 45, 51, 58, 59, 61, 64, 65, 76, 77, 78, 80, 93, 98, 100, 118, 125, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 141, 149, 150, 160, 161, 165, 166, 176, 180, 181, 190, 191, 192, 199, 201, 213, 220, 232, 234, 237, 238, 239, 241, 246, 247, 248, 249, 252, 254, 255, 256, 257, 265, 271, 275, 276, 285, 286, 295, 303, 306, 307, 309, 311, 312, 313, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 328, 333, 335, 336, 337, 340, 341, 342, 344, 347, 348, 349, 350, 351

acteur du développement

professionnel, 5, 23, 30, 36, 43, 131, 133, 136, 149, 160, 161, 165, 180, 191, 213, 220, 232, 237, 239, 246, 249, 276, 285, 286, 295, 307, 309, 312, 313, 320, 321, 322, 325, 326, 328, 333, 337, 341, 342, 344, 349, 350

acteur éducatif, 65, 125, 176, 247, 248, 256, 313, 321, 335

acteur social, 33, 34, 35, 38, 77, 78, 303, 311, 313, 347, 349, 350, 351

anglais, 5, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 36, 37, 40, 41, 43, 45, 61, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 86, 89, 90, 119, 121, 125, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 157, 160, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195,

196, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 275, 277, 278, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 347, 348, 349, 350, 351

B

bilinguisme, 23, 29, 30, 49, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 79, 90, 122, 132, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 156, 167, 168, 170, 171, 175, 178, 180, 181, 189, 192, 193, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 222, 224, 228, 232, 244, 282, 283, 284, 285, 289, 297, 305, 307, 310, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 326, 336, 340, 341

bilinguisme éducatif, 65, 66, 122, 193

bilinguisme social, 64, 66, 122, 180, 181, 206, 214, 319

C

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 42, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 65, 76, 81, 85, 86, 122, 125, 130, 132, 133, 146, 147, 149, 151, 156, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188,

- 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198,
199, 200, 204, 207, 208, 209, 210, 211,
213, 220, 224, 226, 233, 236, 239, 244,
246, 247, 249, 269, 282, 283, 284, 285,
292, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313,
315, 317, 318, 320, 321, 322, 325
- Codéveloppement professionnel, 23, 91,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 226, 245,
264, 280, 281, 282, 288, 338, 339
- compétences, 19, 20, 21, 30, 31, 37, 43,
45, 49, 50, 52, 53, 55, 61, 65, 70, 71, 72,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91,
93, 94, 95, 98, 99, 102, 106, 109, 113,
115, 118, 119, 122, 149, 152, 168, 170,
171, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185,
186, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 196,
198, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 220, 233, 235, 237, 238,
240, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252,
253, 257, 260, 263, 264, 265, 267, 268,
269, 270, 274, 282, 283, 284, 285, 287,
288, 289, 290, 292, 295, 296, 303, 304,
305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 317,
318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326,
330, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 342,
343, 345, 351
- compétence communicative, 65, 76, 86,
109, 151, 152, 172, 175, 214, 243,
318, 323, 325
- compétence linguistique, 72, 82, 151,
168, 195, 211, 215, 219, 248, 290,
304, 326, 331, 342
- compétence professionnelle, 82, 287
- connaissances, 19, 23, 30, 33, 38, 52, 53,
55, 71, 72, 74, 76, 80, 82, 83, 84, 87, 94,
100, 101, 104, 105, 111, 112, 139, 140,
142, 151, 173, 180, 190, 191, 202, 203,
213, 214, 218, 221, 231, 237, 238, 239,
248, 249, 253, 255, 256, 266, 267, 268,
272, 273, 274, 285, 302, 309, 311, 315,
327, 330, 331, 338, 344, 345
- curriculum, 20, 21, 23, 32, 49, 53, 70, 74,
79, 85, 86, 88, 89, 122, 135, 156, 166,
169, 185, 195, 222, 230, 233, 239, 242,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251,
253, 261, 265, 270, 285, 288, 301, 335,
336, 341, 344, 345, 347
- D
- démarche responsabilisante, 40, 45
- développement professionnel (DP) des
enseignants, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32,
34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 61, 91, 92,
93, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 109, 116,
117, 118, 120, 122, 125, 130, 132, 133,
138, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 148,
149, 156, 160, 161, 166, 173, 187, 201,
237, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 265, 268, 269, 274, 275, 277, 278,
281, 282, 285, 287, 297, 315, 325, 327,
328, 329, 330, 331, 332, 338, 339, 340,
341, 343
- didactique des langues, 71, 173, 200, 218,
261, 268, 282, 285, 315, 325, 331, 345
- E
- éducation, 1, 20, 21, 23, 29, 32, 33, 35, 37,
40, 42, 43, 49, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78,
79, 80, 81, 85, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 96,
101, 103, 109, 117, 125, 132, 139, 141,
142, 143, 144, 146, 148, 167, 168, 169,
170, 174, 175, 176, 180, 181, 184, 187,
189, 190, 191, 193, 200, 202, 203, 204,
205, 207, 208, 212, 215, 216, 217, 218,
220, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 234,
240, 243, 244, 248, 255, 256, 257, 259,
271, 275, 282, 289, 290, 302, 303, 304,
305, 307, 311, 313, 315, 317, 318, 319,
320, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329,
331, 334, 335, 336, 338, 341, 347
- éducation bilingue, 23, 49, 61, 64, 66, 67,
68, 69, 70, 72, 73, 90, 167, 170, 181,
190, 204, 207, 212, 336
- empowerment, 24, 39, 40, 65, 91, 103,
111, 116, 117, 118, 119, 120, 185, 191,
195, 201, 249, 253, 262, 263, 264, 267,
340, 347, 348, 349, 350

- empowerment des enseignants, 24, 39, 40, 91, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 185, 249, 253, 262, 264, 340, 347, 348, 349, 350
- enseignants, 5, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 50, 52, 59, 60, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 159, 160, 161, 165, 166, 172, 173, 174, 177, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 208, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 304, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351
- enseignement, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 119, 122, 132, 133, 142, 143, 144, 146, 150, 151, 152, 156, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 181, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 207, 210, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 284, 288, 295, 297, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 348, 349, 351
- ethno-éducation, 169, 170, 175, 178, 305, 320
- évaluation, 19, 29, 31, 33, 35, 42, 43, 51, 71, 81, 85, 88, 92, 102, 104, 122, 149, 152, 156, 166, 168, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 183, 206, 222, 224, 227, 244, 257, 265, 269, 270, 271, 283, 285, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 303, 306, 307, 308, 316, 318, 322, 327, 331, 332, 334, 335, 345, 348
- F
- formation, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 50, 51, 60, 61, 71, 72, 77, 78, 81, 85, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 120, 121, 122, 130, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 173, 174, 184, 186, 187, 188, 189, 200, 213, 218, 219, 225, 226, 227, 229, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 297, 302, 303, 308, 309, 312, 315, 317, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 350, 351
- formation centrée sur l'analyse, 105
- formation centrée sur la démarche, 104

- formation centrée sur les acquisitions, 104
formation contractuelle, 107
formation formelle, 37, 98, 260, 261, 268, 333
formation professionnelle, 50, 81, 100, 174
formation scolaire, 107
formation universitaire, 107
formations articulées au travail, 106
formations-actions, 106
- G**
- globalisation (ou mondialisation), 19, 20, 22, 33, 35, 49, 50, 59, 65, 66, 89, 168, 174, 178, 205, 214, 240, 301, 302, 303, 305, 315, 320
- L**
- langues, 19, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 109, 119, 122, 125, 132, 133, 138, 141, 143, 146, 151, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 227, 235, 240, 242, 244, 246, 248, 253, 257, 259, 260, 261, 262, 265, 268, 269, 270, 271, 273, 297, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 329, 331, 332, 333, 341, 344, 347
langue étrangère (ou LE), 1, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 45, 52, 60, 61, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 87, 89, 109, 122, 123, 131, 132, 133, 140, 141, 144, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 156, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 277, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 297, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 341, 344
langue seconde (ou L2), 30, 71, 169, 170, 178
langue vivante, 42, 51, 52, 53, 54, 56, 252, 303
- M**
- motivation, 33, 70, 72, 73, 86, 87, 103, 113, 187, 188, 192, 200, 226, 262, 264, 276, 328, 333, 337, 338, 348
- P**
- plurilinguisme, 23, 49, 55, 56, 60, 64, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 122, 175, 178, 189, 199, 200, 206, 211, 213, 224, 283, 285, 304, 305, 308, 318, 321
politiques
politiques de l'éducation, 50
politiques linguistiques, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 85, 91, 92, 122, 125, 130, 132, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 185, 186, 191, 192, 193, 197, 201, 202, 203, 204, 205,

- 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 239, 240, 241, 245, 246, 257, 260, 269, 275, 288, 289, 290, 295, 297, 301, 302, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 337, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 348, 349, 350
- pratique, 21, 22, 23, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 54, 62, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 91, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 132, 133, 149, 151, 152, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 195, 198, 200, 206, 216, 220, 229, 233, 235, 236, 247, 249, 253, 255, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 270, 274, 275, 276, 288, 295, 297, 304, 305, 309, 310, 312, 318, 323, 324, 328, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 343, 344, 345, 347, 348, 350, 351
- pratique éducative, 37, 78, 267, 345
- pratique professionnelle, 22, 32, 40, 91, 94, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 149, 151, 152, 183, 185, 186, 187, 191, 195, 198, 200, 216, 220, 229, 247, 249, 253, 262, 266, 267, 343, 345, 350
- pratique réflexive, 23, 39, 101, 102, 103, 236, 270
- professionnalisation, 22, 23, 31, 91, 95, 98, 100, 102, 120, 249, 255, 335, 343, 350
- programme
- programme de développement professionnel (ou PDP), 135, 140, 143, 148, 151, 152, 191, 281, 282, 331, 334, 350
 - programme de formation, 83, 174, 331, 337
 - programme éducatif, 88
- R
- reforme éducative, 49, 50, 92, 166, 241
- responsabilisation, 35, 195, 253, 351
- S
- stratégies, 22, 35, 40, 41, 45, 60, 72, 84, 92, 98, 141, 150, 170, 173, 178, 202, 205, 208, 216, 232, 243, 257, 259, 267, 270, 297, 327, 333, 338, 340, 341, 342, 343, 348, 351

INDEX D'AUTEURS CITES

À

Ada, A. F., Baker, C., & Ebrary, I. : 53
 Altet, M. : 16, 88, 89, 95, 118, 332
 Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. : 118

B

Baetens Beardsmore, H. B. : 58, 59, 61
 Baker, C. : 53, 55, 56, 307
 Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. :
 85
 Beacco, J.-C. : 41, 48, 65, 66, 192
 Bloomfield, L. : 52
 Borko, H. : 86
 Boudreault, H. : 330
 Bourguignon, C. : 41, 42, 74, 112
 Boutin, G. : 71, 133
 Brochu, A. C. : 73
 Brodeur, M., Bru, M. & Deaudelin, C. : 83,
 84, 85, 86, 314
 Brunet, L., & Boudreault, R. : 108
 Burel, E. : 107
 Burns, J. M. : 108
 Byram, M. : 77, 356

C

Calado, S. S., & Ferreira, S. C. R. : 122
 Calvet, J.-L. : 47, 72
 Cambra, G. M. : 27
 Cárdenas, M. L. : 301
 Cárdenas, R., Chávez, O. & Hernández, F. :
 298
 Carpentier, A. : 289
 Cauterman, M.-M. : 15, 96, 97
 Charlier, E. : 90, 91, 110
 Chisman, F. P., & Crandall, J. A. : 109
 Chomsky, N. : 72
 Conseil de L'Europe : 112
 Cordier, L. : 80
 Coste, D. : 47, 68, 69, 192, 293, 294

Coste, D., Moore D, & Zarate G. : 68
 Crahay, M. : 71, 73
 Cuttance, P. : 314

D

Dagorn, R.-É. : 49
 Day, C. : 87, 90, 119, 314
 Develay, M. : 26, 94, 95, 96
 Dresing, T., Pehl, T., & Schmieder, C. : 143
 Durand, M. : 85

E

Edwards, J. : 52
 Ellis, R. : 77

F

Faingold, N. : 90
 Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J.
 R., & Lugo-Vásquez, V. E. : 161
 Farrell, T. S. C. : 91, 332
 Ferreira, M. S. : 75
 Flick, U. : 120, 128
 Foucard, M. : 74
 Foudriat, M. : 123
 Frath, P. : 76
 Fullan, M. : 107
 Fullan, M., & Hargreaves, A. : 86

G

Gadet, F. & Varro, G. : 54, 165, 192, 307
 Ganser, T. : 83
 Garcia, O. : 51, 54, 55, 57, 58, 62, 79, 80,
 98, 175, 178, 193, 307
 Garcia, O., & Baetens Beardsmore, H. : 55,
 79
 Garcia, O., & Woodley, H. H. : 80
 Gardner, R., & Lambert, W. : 77
 Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L.,
 Birman, B. F., & Yoon, K. S. : 314

Gaudin, F. : 48, 311
 Gauthier, C. & Mellouki, M. : 322
 Gauthier, C., Desbiens, J. F., Martineau, S.,
 & Simard, D. : 85
 Ghauri, P. N. & Grønhaug, K. : 119
 Gibbs, G. : 92, 332
 Glaser, B. G. : 123
 Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y.,
 Charbonneau, B., & Chevrier, J. : 83, 86
 Gonzalez-Moncada, A. : 51
 Goullier, F. : 21, 25, 30, 41, 42, 163, 300,
 328
 Griffin, C. : 107
 Grin, F. : 47
 Grosjean, F. : 53
 Guskey, T. : 90
 Guy, D. : 90

H

Hardy, C. & Leiba-O'sullivan, S. : 106
 Hargreaves, A. : 50
 Haugen, E. : 52
 Hirtt, N. : 72
 Houpert, D. : 99

J

Julié, K. : 33, 45, 46

K

Kaufmann, J.-C. : 123
 Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. &
 Mcevoy, W. : 14, 15, 257

L

Lafortune, L. : 84, 363
 Lam, A. : 52
 Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. :
 83, 88
 Legendre, M. F. : 327
 Leplat, J. : 327
 Lessard, C. & Carpentier, A. : 49
 Lieberman, A. & Miller, L. : 87, 107, 109
 Lighthbown, M. P., & Spada, N. : 77

M

Mackey, W. F. : 52
 Macnamara, J. : 52
 Mainiero, L. A., & Tromley, C. L. : 108
 Mangez, E. : 49, 50
 Marsh, D., Wolff, D., & Frigols-Martin, M.
 J. : 78
 Matei, G. S., Bernaus, M., Heyworth, F.,
 Pohl, U., & Wright, T. : 97, 98
 Mathé, A. : 121
 Matthey, M., & Simon, D. L. : 67
 Mejía, A.-M. De. : 50, 56, 59, 153, 156,
 189, 190, 192, 297, 298, 306
 Mendoza, A. : 56, 307
 Miles, M. B., & Huberman, A. M. : 120,
 123, 124, 140, 141
 Miranda, N., Echeverry-Portela, Á. P. &
 Samacá, G. : 309
 Montes, B., & Nieves, C. : 316
 Morin, E. M. : 333, 358
 Moussouri, E. : 67, 68
 Murray, G. : 92, 93, 107, 109, 358

O

OCDE : 40, 84, 290, 358
 Oustinoff, M. : 290
 Owens, R. G. : 31, 108

P

Paillé, P. & Mucchielli, A. : 142
 Paquay, L. : 16, 26, 88, 89, 335, 336
 Paul M. : 91
 Payette, A., & Champagne, C. : 17, 100
 Perrenoud, P. : 26, 71, 72, 88, 108, 118,
 336
 Perrenoud, P., Lessard, C., Paquay, L., &
 Altet, M. : 108
 Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., &
 Charlier, É. : 26
 Piccardo, E. : 42, 67
 Puren, C. : 25, 77, 264, 326, 327, 329, 330

Q

Quinn, R. E., & Spreitzer, G. M. : 108

R

Riley, P. : 64, 65

Romainville, M. : 71

Rosales-Argonza, M. : 199

Rosales-Lopez, C. : 321

Rubiano, C. I. : 158

S

Saer, D. J., Smith, F., & Hughes, J. : 79

Sagaz, M. : 21, 42

Sarason, S. B. : 107

Sauvayre, R. : 122

Schank, R. C. : 92

Schön, D. A. : 25, 26, 335

Seidman, I. : 134

Short, P. M., & Rineheart, J. S. : 110

Sierra-Bravo, R. : 122

Skutnabb-Kangas, T. : 55

Solar, C. : 84

Spolsky, B. : 77

Starkey, H. : 13

Stebbins, R. A. : 119

Stes A., & Van Petegem, P. : 99

T

Tardif, J. : 72, 335, 336

Tedesco, J. C. : 40

Tilman, F., & Grootaers, D. : 106

Timperley, H. : 314

Tochon, F. : 26

Truchot, C. : 47

U

Usma, J. : 51, 158, 192, 222, 298, 305

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. : 82,
319

V

Vélaz De Medrano, C., & Vaillant, D. : 314

Vial M., & Caparros-Mencacci, N. : 91

Villegas-Reimers, E. : 82, 314

W

Weinreich, P. : 52

Weiss, A. : 52

White, P. A. : 31, 333

Wideen, M. F. : 25

Wilches, J. A. U. : 298

Wilkins, D. A. : 77

Woods, D. : 27

Y

Yin, R. K. : 146, 366

Yonemura, M. : 109

Z

Zemelman, S., & Ross, H. : 334

TABLE DE MATIÈRES

RESUME	3
RESUMEN	5
ABSTRACT	7
REMERCIEMENTS.....	11
SOMMAIRE.....	13
TABLE DE FIGURES	17
TABLE DE TABLEAUX	19
TABLE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	21
INTRODUCTION	23
PARTIE 1 : GENÈSE DE LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE L'ÉTUDE	33
1.1. CHOIX DU PROJET DE THESE	38
1.2. CŒUR DE LA THESE	40
1.3. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	41
1.3.1 <i>le problème</i>	41
1.3.1.1. LE développement professionnel en tant que démarche responsabilisante	44
1.3.2. <i>objectifs de étude</i>	45
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	48
PARTIE 2 : CONCEPTUALISATION ET RECADRAGE THEORIQUE	50
CHAPITRE 2 : LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LE CURRICULUM SCOLAIRE	52
2.1. REFORMES EDUCATIVES ET GLOBALISATION DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES	53
2.2. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPEENNE	55

2.3. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE.....	61
2.3.1. <i>La politique linguistique au sein de l'Éducation</i>	63
2.3.2. <i>La politique linguistique en Colombie</i>	64
2.4. LE CONCEPT DE BILINGUISME	66
2.4.1. <i>L'éducation bilingue</i>	70
2.4.1.1. Facteurs qui ont une influence sur l'éducation bilingue	72
a. Le Facteur Situationnel	72
b. Le facteur OpÉrationnel.....	74
c. Le facteur de rÉsultat.....	77
2.5. LE PLURILINGUISME.....	78
2.5.1. <i>L'approche plurilingue dans l'enseignement/apprentissage des langues</i> <i>ÉTRANGÈRES</i>	79
2.6. LE CONCEPT DES COMPETENCES.....	85
2.6.1. <i>L'approche par compétences</i>	87
2.7. LE ROLE DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES OFFICIELS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES.....	89
2.7.1. <i>Le contexte socio-économique de l'enseignement des langues étrangères</i>	93
CHAPITRE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	96
3.1. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	97
3.2. LA PROFESSIONNALISATION	103
3.2.1 <i>l'accompagnement professionnel</i>	105
3.2.3. <i>La pratique réflexive dans l'enseignement</i>	106
3.3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	109
3.3.1. <i>l'impact de la formation sur la pratique professionnelle de l'enseignant</i>	113
3.4. LE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	115
3.4.1. <i>La notion de force et de pouvoir d'agir</i>	119
3.5. L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS.....	122
3.5.1. <i>Les conditions pour le changement dans la pratique professionnelle</i>	126
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	128
PARTIE 3 : REGARDS CROISÉS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE, LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, ET RÉALITÉ ÉDUCATIVE	129

CHAPITRE 4 : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE.....	131
4.1. QUESTIONS DE RECHERCHE	133
4.1.1 <i>questions de recherche</i>	134
4.1.2. <i>notre positionnement sur la recherche</i>	135
4.1.3. LA METHODOLOGIE	136
4.2. LA RECHERCHE EXPLORATOIRE	138
4.3. DESCRIPTION DE L'ETUDE	140
4.3.1. <i>L'exploration</i>	141
4.4. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	142
4.4.1. <i>Notre entrée dans le terrain</i>	145
4.5. PARTICIPANTS DE L'ETUDE	147
4.5.1 <i>Informations relatives aux participants</i>	148
4.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES	151
4.6.1. <i>L'analyse documentaire</i>	151
4.6.2. <i>Les entretiens compréhensifs et semi-directifs</i>	152
4.6.1.1 Ce que disent les acteurs du développement professionnel des enseignants	153
4.6.1.2. Ce que disent les enseignants d'anglais LE.....	154
4.6.2 <i>Le questionnaire</i>	155
4.7. LE TRAITEMENT DE DONNEES	159
4.7.1. <i>Choix de thématiques à traiter</i>	160
4.7.2. <i>Transcription des entretiens</i>	161
4.7.3. <i>Le traitement des questionnaires</i>	162
4.8. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	164
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	165
PARTIE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS.....	167
CHAPITRE 5 : L'ADOPTION DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE DANS LE	
CONTEXTE EDUCATIF COLOMBIEN	169
5.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	171
5.1.1. <i>Les alliances institutionnelles pour le développement du PNB</i>	175

5.1.2. LE Cadre européen de référence, élément clé de globalisation et d'insertion économique	178
5.1.3. L'adoption des niveaux de compétences	180
5.1.4. Le CECR en tant qu'évaluation uniforme et généraliste	181
5.1.5. En guise de synthèse	182
5.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	183
5.2.1. Réflexions sur une adoption top-down du CECR	183
5.2.2. Réflexions sur la réalité sociolinguistique colombienne	184
5.2.3. L'adoption des niveaux des compétences	186
5.2.3.1. La compréhension et l'usage dû des niveaux de compétences du CECR	188
5.2.4. L'empowerment des enseignants face aux niveaux des compétences du CECR ...	189
5.2.5. La réalité sur le niveau de langue des ÉLÈVES colombiens dans l'Éducation publique	191
5.2.6. Le plurilinguisme du cadre vs le bilinguisme adopté dans le PNB.....	193
5.2.7. En guise de synthèse	195
5.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE	196
5.3.1. Une adoption top-down du CECR	196
5.3.2. Le contexte d'enseignement.....	197
5.3.2.1. Exposition à l'anglais le dans le contexte scolaire	197
5.3.2.2. L'approche par compétences du CECR dans le contexte scolaire	198
5.3.2.3. Nombre d'élèves en cours d'anglais.....	199
5.3.2.4. Nombre de classes par enseignant.....	200
5.3.3. En guise de synthèse.....	201
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	203
CHAPITRE 6 : DESCRIPTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	205
6.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	206
6.1.1. évolution historique de la politique linguistique en Colombie	207
6.1.1.1. Les orientations des niveaux de compétences : standards de LE.....	208
6.1.2. Le plan national de bilinguisme	209
6.1.3. éducation bilingue vs enseignement d'une LE.....	211

6.1.4. Niveaux des compétences en anglais Le à atteindre dans le système scolaire colombien	213
6.1.5. En guise de synthèse.....	216
6.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	217
6.2.1. La marchandisation de l'anglais LE	217
6.2.2. La décentralisation de la politique linguistique.....	220
6.2.3. La problématique du niveau en langues des enseignants de primaire de l'Éducation publique	222
6.2.4. La problématique des changements constants de la politique linguistique	224
6.2.5. Les points positifs de la politique linguistique	225
6.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE	226
6.3.1. La politique linguistique au sein des Établissements scolaires.....	226
6.3.1.1. Points de divergence entre l'école publique et l'école privée	227
6.3.2. La participation des enseignants dans la construction de la politique linguistique	233
6.3.3. Le contexte social d'enseignement.....	234
6.4. IMPACT ET REALITE SCOLAIRE	237
6.4.1. Plan national de bilinguisme : politique locale.....	237
6.4.2. Politique linguistique locale et participative	239
6.4.3. La réalité de l'enseignant du primaire.....	241
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	244
CHAPITRE 7 : LE CURRICULUM INSTITUTIONNEL DE LANGUE ESTRANGERE : ANGLAIS	246
7.1. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE	246
7.1.1. Les lignes directrices pour l'enseignement des langues étrangères 1996-2005	246
7.1.2. Le guide de standards des compétences en tant que référentiel de base pour l'enseignement/apprentissage/Évaluation de l'anglais le	248
7.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	250
7.2.1. Une formation à la compréhension et mise en œuvre du curriculum de LE.....	251
7.2.2. L'autonomie institutionnelle.....	252
7.2.3. Les compétences professionnelles des enseignants du primaire pour la construction et l'application du curriculum en LE	254

7.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....	255
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	256
CHAPITRE 8 : REFLEXIONS SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE.....	260
8.1. ANALYSE DOCUMENTAIRE	261
8.1.1 <i>l'accréditation de programmes de développement professionnel</i>	263
8.1.2. <i>Organisation de la formation</i>	264
8.1.3. <i>descriptif de la formation</i>	266
8.2. LE POINT DE VUE DES ACTEURS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	272
8.2.1. <i>Les finalités et objectifs sous-jacents du développement professionnel enseignant</i>	272
8.2.2. <i>Le PEFELE dans les objectifs de la formation en colombie</i>	276
<i>Une formation aux TIC pour leur emploi pédagogique dans la salle de classe.</i>	277
<i>Une formation aux TIC dans le domaine de la planification personnelle, de l'organisation et de la découverte de ressources.</i>	277
<i>Une formation à l'administration des procédures d'évaluation diverses et aux façons de suivre le progrès des apprenants.</i>	277
<i>Une formation à l'évaluation des programmes adoptés à l'échelon national ou régional en fonction de leurs buts, objectifs et résultats.</i>	277
<i>Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.</i>	277
<i>Une formation à la diversité des langues et des cultures.</i>	277
8.2.3. <i>Le profil du formateur</i>	278
8.3. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....	285
8.3.1. <i>Descriptif d'assignation de temps pour la formation</i>	286
8.3.2. <i>Descriptif types de formation</i>	289
8.3.3. <i>Descriptif sujets de formation</i>	290
8.3.4. <i>Durée de la formation</i>	293
8.3.5. <i>Objectifs de formation</i>	294
8.3.5.1. <i>La formation pour l'amélioration des compétences professionnelles et linguistiques</i>	294
8.5. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES	297

8.4.1. <i>L'évaluation diagnostique des enseignants d'anglais</i>	297
8.4.2. <i>L'évaluation nationale ICFES chez les élèves et son influence dans le cours d'anglais LE</i>	302
CONCLUSION INTERMEDIAIRE.....	304
PARTIE 5 : DISCUSSION.....	305
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION	307
9.1. QUESTION DE RECHERCHE 1 : L'ADOPTION DU <i>CECR</i> DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	308
9.1.1. <i>LE CECR : INSTRUMENT DE GLOBALISATION POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN COLOMBIE</i>	308
9.1.2. <i>Tensions et débats sur l'adoption du CECR</i>	316
9.1.3. <i>Regards critiques des aCTEURS AcadéMIQUES colombiens</i>	318
9.1.4. <i>Le CECR : une longue adoption</i>	319
9.2. QUESTION DE RECHERCHE 2 : EVOLUTION ET MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE LE	322
9.2.1. <i>Réalité et limitations sous-jacentes du plan national de bilinguisme</i>	324
9.2.2. <i>Réforme de la politique linguistique (CECR) vs contexte réel d'enseignement</i>	329
9.3. QUESTION DE RECHERCHE 3 : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN TANT QUE STRATEGIE DE MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE	334
9.3.1. <i>Enjeux de la diversité de formation</i>	337
9.3.1.1. LES PROGRAMMES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AU SEIN DES UNIVERSITES : UNE FORMATION DE REFLEXION SUR LA PRATIQUE	337
9.3.1.2. La formation au sein des centres des langues binationaux : une formation à la certification	339
9.3.1.3. Les maitrises : une formation professionnalisante	340
9.3.1.4. Les séminaires et colloques en tant que stratégie de socialisation d'expériences et d'information	340
9.3.1.5. L'immersion totale	343
9.3.2. <i>Le codéveloppement professionnel : une stratégie de partage pour réfléchir, interagir et agir</i>	345
9.3.3. <i>L'INFLUENCE DE LA PRESCRIPTION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LE</i>	347
9.3.4. <i>La didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une formation</i>	349

9.3.5. LE PROFIL DU FORMATEUR	350
9.4. QUESTION DE RECHERCHE 4 : PLACE DE LA REFLEXION SUR LA PRATIQUE EDUCATIVE DES ENSEIGNANTS	353
9.5. QUESTION DE RECHERCHE 5 : L'EMPOWERMENT DES ENSEIGNANTS	355
9.5.1. L'EMPOWERMENT DANS LES CONTEXTES SCOLAIRES	355
9.5.2. L'ENSEIGNANT EN TANT QU'ACTEUR SOCIAL DANS SON CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	357
9.5.3. LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE	359
CONCLUSION GENERALE	361
LIMITES DE L'ETUDE	369
OUVERTURE	371
BIBLIOGRAPHIE.....	374
ANNEXES	399
SOMMAIRE DES ANNEXES	399
Annexe 1 : Questionnaire.....	400
Annexe 2 : Exemple d'entretien	418
Annexe 3 : Triangulation.....	428
Annexe 4 : Réponses questionnaire, question 22 : Changements au sein des écoles	432
Annexe 5 : Réponses questionnaire, questions 42 : Commentaires ouverts	435
INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS	439
INDEX D'AUTEURS CITES	444
TABLE DE MATIÈRES.....	447

