

**Influence discursive du Programme du Bilinguisme de Bogotá dans le plan d'études  
du français langue étrangère à l'École de l'Université Antonio Nariño**

**Mariana Yeraldin Borda Mosquera**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Sous la direction de**

**Carl A. Machuca H.**

**2022**

## SOMMAIRE

<b>CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1. Problème de recherche.....	4
2. Justification.....	6
3. Question de recherche.....	9
4. Objectifs .....	9
4.1. Objectif général.....	9
4.2. Objectifs spécifiques.....	9
<b>CHAPITRE II – ÉTAT DE L’ART .....</b>	<b>11</b>
1. Discours de politiques publiques face à l’enseignement des langues étrangères.....	11
2. Curriculum et plan d’études .....	16
3. Conclusion.....	23
<b>CHAPITRE III – CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>24</b>
1. Analyse critique du discours .....	24
1.1. Le discours créé et le discours créateur dans la société .....	25
1.2. Point d’énonciation et pouvoir politique .....	26
1.3. Les auteurs et les disciplines du discours .....	29
1.4. L’exclusion des thématiques.....	31
1.5. Le contexte .....	32
1.6. Récepteurs du discours .....	33
2. Curriculum .....	34
2.1. Plan d’études.....	36
2.2. Objectifs .....	38
2.3. Les contenus du plan d’études .....	40
2.4. L’évaluation .....	41
3. Bilinguisme et multilinguisme .....	44
3.1. De jure .....	45
3.2. De facto.....	47
3.3. Conclusion.....	48
<b>CHAPITRE IV – MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>50</b>
1. Recherche qualitative.....	50
1.1. Analyse documentaire.....	50
2. Instruments pour la collecte de données .....	51

2.1. Grilles de collecte de données.....	51
3. Étapes Analyse Critique du Discours.....	54
3.1. La description du texte.....	55
3.2. L'interprétation du texte.....	57
3.3. L'explication du texte.....	58
<b>CHAPITRE V – ANALYSE ET RÉSULTATS.....</b>	<b>60</b>
1. Discours de documents officiels.....	61
1.1. Affirmations.....	61
1.2. Objectifs.....	63
1.3. Valeurs.....	67
1.4. Circonstances d'énonciation.....	73
1.5. Moyens et objectifs.....	77
2. Le français comme langue étrangère.....	82
2.1. Langue.....	82
2.2. Plan d'études.....	88
2.3. Contexte d'application.....	93
2.4. Processus d'enseignement et d'apprentissage.....	99
2.5. Enseignants.....	105
2.6. Apprenants.....	110
2.7. Contenus.....	115
2.8. Évaluation.....	119
<b>CHAPITRE VI – CONCLUSION ET DISCUSSION.....</b>	<b>125</b>
1. Discours de documents officiels.....	125
2. Le français comme langue étrangère.....	128
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>133</b>
<b>LISTE DE TABLEAUX.....</b>	<b>138</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>139</b>
1. Annexe #1 : collecté de données.....	139
2. Annexe #2 : grilles d'analyse de données.....	139

## CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

### 1. Problème de recherche

En Colombie, l'enseignement des langues étrangères est présenté dans la perspective du multilinguisme. En conséquence, l'anglais, le français et les langues autonomes du pays peuvent être travaillées à l'intérieur des écoles, tenant compte de l'autonomie de leurs programmes d'études (De Bogotá, 1994). Malgré cette disposition, il n'y a pas beaucoup d'institutions publiques et privées où le français ou les langues autonomes soient intégrées dans le curriculum, car l'objectif principal du Ministère d'Éducation National, à travers le Programme National du Bilinguisme, c'est de promouvoir la connexion avec la culture globale et le développement économique à travers l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

En conséquence, dans les institutions où le français fait partie du curriculum, la méthodologie et le plan d'études sont, généralement, développés par les enseignants de l'institution. Ainsi, l'orientation et la création des plans d'études de la langue sont organisées autour des linéaments curriculaires donnés par le Ministère d'Éducation National. C'est-à-dire que, tout l'apprentissage et l'enseignement du FLE sont motivés par l'interprétation et l'appropriation discursive des enseignants face aux exigences du gouvernement, de l'institution et du contexte d'enseignement.

Alors, tenant compte des différents objectifs établis pour l'enseignement des langues étrangères en Colombie, il est évident qu'il existe un écart entre les ressources et le temps destinés à leur enseignement. Bien que les programmes de bilinguisme soient

orientés vers l'enseignement de l'anglais, le français n'est pas profondément nommé. Par conséquent, l'argent, les ressources et la formation sont destinés à l'amélioration de l'anglais et non du français. Or, les postures prises par le gouvernement affectent la manière dont les institutions, les enseignants et les apprenants interagissent avec la langue. En effet, les institutions donnent la classe de français comme un « bonus » pour attirer l'attention des familles, mais elles ne donnent pas le temps ou les ressources nécessaires pour promouvoir l'apprentissage réel du français comme langue étrangère.

Dans ces conditions, l'interprétation et la compréhension de la Politique Publique pour l'enseignement du FLE de la communauté éducative sont la base de la création curriculaire à l'école. Donc, l'implémentation des politiques publiques du bilinguisme doit être visualisée à l'intérieur du curriculum de l'institution afin de promouvoir l'apprentissage effectif de la langue. Cependant, s'il n'y a pas des relations cohérentes entre la politique publique et le plan d'études de l'école, l'apprentissage du français et la maîtrise de la langue seront affectés, car le développement curriculaire ne sera qu'orienté vers les mêmes objectifs du pays.

Donc, le problème de recherche c'est la manière dont les discours des politiques publiques face au FLE sont intégrés et développés dans le plan d'études pour l'enseignement et l'apprentissage du français d'une institution privée, dans ce cas-là : l'école de l'Université Antonio Nariño, car le plan d'études pour l'enseignement du français est orienté par les enseignants qui doivent analyser la politique publique et les besoins de l'institution pour l'organiser. Néanmoins, il n'y a pas de clarté à propos de la manière dont ces politiques sont intégrées dans le plan d'études. Par conséquence, reconnaître le positionnement des politiques publiques du pays à travers leurs discours face

au français langue étrangère, et leur intégration dans le plan d'études, permet d'évaluer et de contraster la manière dont les discours des politiques publiques modèlent la réalité de la langue dans les contextes spécifiques d'enseignement.

## **2. Justification**

En Colombie, l'enseignement des langues étrangères est devenu un axe fondamental pour l'éducation du pays. À partir de la création de la loi générale d'éducation en 1994, les institutions ont été confrontées aux deux réalités compliquées : d'une part l'objectif obligatoire pour l'école primaire et le baccalauréat c'est d'aider les élèves à acquérir des habiletés communicatives dans une langue étrangère (De Bogotá, 1994). Et d'autre part, la même loi a donné la liberté aux institutions pour choisir la langue de leur préférence. Selon De Mejía (2006), « la Colombie a eu une longue tradition d'inclusion des langues étrangères dans le programme scolaire. Cependant, lorsqu'on parle de bilinguisme ou d'éducation bilingue, l'accent est mis sur une langue en particulier : l'anglais » (p. 153).

Cette inclination pour la langue anglophone vient liée aux intérêts économiques du pays et le besoin d'apprendre une langue servant pour se communiquer dans une société consumériste et mercantile qui cherche la richesse et l'amélioration de la qualité de vie des citoyens dans un monde globalisé (De Mejía, 2006, Patarroyo, 2016, Guerrero, 2008 et Baquero & Silva, 2014). Or, la liberté acquise par les écoles pour travailler avec la langue de leur préférence a été presque inexistante, car les lois qui ont été créées par le gouvernement, les matériaux qui orientent l'enseignement de la langue et les programmes du bilinguisme ont toujours été concentrés sur l'enseignement de l'anglais.

Bien que l'enseignement du français comme langue étrangère en Colombie ait commencé dès 1821, quand le plan d'études de l'époque a introduit l'enseignement de l'anglais et le français, c'est n'est qu'en 1826 quand la loi a exigé la maîtrise de deux langues pour obtenir le titre de baccalauréat (González, 2010). Néanmoins, à cause des changements historiques passés dans le monde dans les années suivantes, il n'y a pas eu de continuité dans l'enseignement du français, du fait que pour le gouvernement « être bilingue signifie parler en anglais » (Patarroyo, 2016, Guerrero, 2008). Ainsi, bien que le Ministère d'Éducation National présente la possibilité de travailler avec le français, il n'y a pas beaucoup d'institutions intéressées dans l'enseignement de cette langue, du fait qu'il n'y a pas de clarté dans la ligne de travail qu'elles doivent suivre pour améliorer les compétences communicatives de la langue.

Étant donné que dès 2008 le gouvernement, les institutions publiques de Bogotá et l'Ambassade Française ont introduit de nouveau l'enseignement du français dans les écoles publiques, l'apprentissage de différentes langues étrangères a donné aux apprenants la possibilité d'améliorer leur compétence communicative et leur connaissance des différentes cultures (Baquero & Silva, 2014). Cependant, les directrices pour la création d'un curriculum orienté vers l'enseignement du français et les politiques publiques créées pour donner du temps et des ressources pour enseigner la langue ne sont pas claires ou évidentes pour le secteur éducatif. En conséquence, les écoles du secteur privée sont celles qui vont profiter le plus de l'enseignement du français et de l'anglais, parce qu'il y a « un accent correspondant sur les avantages matérielles et économiques d'être bilingue dans deux langues de renommée internationale » (De Mejía, 2006, p. 156). En plus, elles présentent la langue comme celle des élites et de la culture (González, 2010), tout de fait

que la plupart d'entre elles n'ont pas une certitude des directrices et des objectifs du pays face au français.

Tenant compte de cette situation, ce travail de recherche est réalisé dans une institution éducative privée, afin d'analyser l'appropriation et l'influence discursive des politiques publiques du bilinguisme dans le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño, tandis qu'il y a une analyse critique du discours des politiques publiques du bilinguisme face au français en Colombie, car « le but de l'analyse critique du discours est de montrer comment les structures sociales façonnent la forme du discours et en même temps comment le discours façonne les structures sociales » (Guerrero, 2008, p. 29). Cette recherche aide à mieux comprendre le pouvoir exercé par la loi d'éducation et les politiques d'enseignement des langues dans l'établissement des objectifs et de la démarche pédagogique des institutions au moment d'enseigner une langue étrangère, car les idéologies cachées dans le discours politique vont modeler le travail des enseignantes dans la création du plan d'études, la position du français face à l'anglais et l'identité des apprenants au moment de parler la langue (Patarroyo, 2016).

Cet exercice est décisif pour développer une analyse critique sur l'influence discursive exercée par les politiques publiques du bilinguisme en Colombie dans le plan d'études, qui c'est le « résultat d'un intérêt technique dans la mesure où le programme d'études est compris comme un plan d'enseignement conçu de manière universelle, étranger à des contextes et des sujets spécifiques » (Fandiño-Parra, 2014, p. 229) et qui montre « qu'aucun discours n'est neutre ; il y a toujours un but pour servir l'intérêt d'individus ou de groupes spécifiques présentés de manière cachée ou subtile » (Guerrero, 2008, p. 29). Alors, grâce à cette analyse critique du discours des politiques publiques, il est possible



déterminer les orientations et la position du gouvernement colombien face à l'enseignement du français, et la manière dont ce discours influence la création des plans d'études pour identifier les relations de pouvoir exercées entre les programmes du bilinguisme et les documents des écoles.

### **Mots clés**

Analyse critique du discours, politique publique du bilinguisme, Programme de Bilinguisme de Bogotá, plan d'études, apprentissage et enseignement du FLE.

### **3. Question de recherche**

- Comment le discours du Programme de Bilinguisme de Bogotá modèle le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño ?

### **4. Objectifs**

#### **4.1. Objectif général.**

- Mettre en évidence l'impact discursif du Programme de Bilinguisme de Bogotá dans le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño.

#### **4.2. Objectifs spécifiques**

- Relever la posture du Programme de Bilinguisme de Bogotá et du Plan d'Études de l'école de l'université Antonio Nariño face à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

- Dévoiler les inégalités existantes dans l'enseignement des langues étrangères dans le Programme de Bilinguisme de Bogotá et le Plan d'Études à l'école de l'université Antonio Nariño
- Développer une analyse critique sur l'influence discursive exercée par les politiques publiques du bilinguisme en Colombie dans le plan d'études pour l'enseignement du français langue étrangère à l'école de l'université Antonio Nariño.
- Mettre en évidence le travail réalisé par l'école de l'Université Antonio Nariño pour répondre aux exigences les exigences du Programme de Bilinguisme de Bogotá et les besoins de leurs réalités.

## CHAPITRE II – ÉTAT DE L'ART

### 1. Discours de politiques publiques face à l'enseignement des langues étrangères

En Colombie, l'enseignement des langues étrangères est marqué par la recherche et l'implémentation de programmes du bilinguisme orientés vers l'enseignement de l'anglais (Guerrero, 2008). Étant donné cette situation, ce chapitre présente des recherches faites en Colombie à propos du discours de la loi colombienne face à l'enseignement des divers langues étrangères et des langues autonomes du pays, du fait que les politiques publiques implémentées vont déterminer la manière dont les institutions éducatives vont construire leurs programmes d'études pour définir leur démarche pédagogique. Alors, les programmes du bilinguisme implémentés pour l'enseignement des langues seront adaptés par les institutions selon leur compréhension des directrices. Pour cette raison, les recherches présentées à continuation mettent en évidence l'impact discursif des programmes créés pour l'enseignement des langues et leur influence dans le secteur éducatif. D'abord, il est important de clarifier que la majorité des programmes du bilinguisme ont été orientés vers l'enseignement de l'anglais (Guerrero, 2008). En conséquence, la recherche autour de l'implémentation des lois dans l'enseignement des langues telles que le français, l'allemand ou des autres langues n'est pas si vaste.

Pour comprendre le chemin suivi dans l'analyse des politiques publiques, il est important de reconnaître son histoire. Par rapport à cette thématique, Mary Mily Gómez Sará (2017) a fait une révision bibliographique des politiques du bilinguisme existantes pour l'enseignement des langues étrangères en Colombie dès 1810 jusqu'à 2016. En plus, l'auteur présente les critiques faites par la communauté éducative colombienne aux lois du

bilinguisme. Donc, dans l'article « *Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans* », Gómez (2017) trouve que la loi colombienne a privilégié l'enseignement de l'anglais dans le pays, même si dans son discours elle ne nomme pas l'anglais comme la langue étrangère obligatoire. Pour commencer, Gómez (2017) présente le latin comme la langue enseignée dans la période de la colonisation dans le pays pour « enseigner, principalement, aux hommes de familles espagnoles riches à lire, écrire et réciter traités religieux en latin » (Gómez, 2017, p. 140). Ensuite, dès l'indépendance de la Colombie en 1810, les écoles ont eu la possibilité d'enseigner l'espagnol, le français et le latin. Mais, entre 1821 et 1951 les langues exigées pour obtenir le titre de baccalauréat ont été l'anglais et le français.

En 1951, quand l'économie du monde a vécu des divers changements politiques et économiques après la Seconde Guerre Mondiale, l'anglais est devenu la langue la plus importante, car « dans l'après-guerre, les pays européens ont consacré leur temps à reconstruire leurs économies dévastées par la guerre, négligeant leurs relations avec l'Amérique latine » (Gómez, 2017, p. 141), raison pour laquelle le français a perdu sa position dans la loi d'éducation. Alors, après l'apparition de la loi 115 d'éducation en 1994 et la loi 1651 de 2013, l'implémentation des plans du bilinguisme tels que : le Plan National du Bilinguisme 2004-2019, le Programme de renforcement du développement des compétences en langues étrangères 2010-2014, le Plan National d'Anglais : 2015-2025 et Colombie bilingue 2014-2018; l'enseignement des langues étrangères est limité à l'enseignement de l'anglais pour « répondre aux besoins des industries et des élites à la recherche d'une main-d'œuvre économique, capable de communiquer en anglais, plutôt qu'à la nécessité de favoriser le développement social » (Gómez, 2017, p. 149). Pour conclure,

Gómez (2017) fait évident la nécessité d'une analyse et d'une restructuration des programmes nationales du bilinguisme qui prennent en considération la réalité du pays et les besoins de chaque communauté éducative.

Ensuite, tenant compte l'importance de faire une analyse critique à propos de l'influence discursive des politiques publiques dans les divers espaces de la vie en société, Andrew H. Hurie (2018) fait une étude de cas pour analyser les changements discursifs des politiques publiques du bilinguisme et leur influence dans la construction de paix en Colombie. Pour l'étude, l'auteur a analysé les documents officiels face à l'enseignement de langues dès les théories de la colonisation et la décolonisation à travers les groupes de discussion des écoles spécifiques et des entretiens semi-structurés des enseignants d'anglais en Colombie. L'étude « *¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe* », est concentrée sur l'implémentation de l'anglais pour aider à la construction de la paix en Colombie, il y a des certitudes à propos de la manière dont les politiques publiques aident à créer un écart entre les langues enseignées dans les écoles du pays. Selon Hurie (2018), l'implémentation des programmes du bilinguisme en Colombie est liée aux intérêts politiques et économiques des pays colonisateurs.

Alors, avec la création du Programme National du Bilinguisme en 2004, le pouvoir de l'anglais comme langue étrangère face aux autres langues est devenu clair pour le pays (Hurie, 2018). Donc, le Ministère d'Éducation National et la loi promeuvent l'enseignement des différentes langues étrangères, mais avec leur discours ils placent l'anglais comme la langue « pour atteindre un bénéfice économique, une compétitivité et une égalité sociale » (Hurie, 2018, p. 340), situation qui oblige les institutions éducatives à

promouvoir l'enseignement de l'anglais, en négligeant l'enseignement des langues comme le français et les langues autonomes du pays. En plus, Hurie (2018) critique la déconnexion existante entre les discours des programmes du bilinguisme et leur implémentation dans la réalité, car les buts proposés, les curriculums créés et les buts évalués ne sont pas cohérentes. D'une part, l'implémentation de la loi cherche un bénéfice économique, tandis qu'aux salles de classes, les curriculums cherchent une amélioration pour leur communauté.

Après, Guerrero-Nieto et Quintero (2021) ont effectué une recherche qualitative dès le paradigme poststructuraliste et la théorie ancrée pour savoir ce que révèlent les voix des enseignants sur la mise en œuvre des politiques éducatives. Pour répondre la question, les chercheurs ont fait 5 groupes de discussion conformés par 8 enseignants d'anglais des institutions publiques de Bogotá. Une fois l'information a été enregistrée en vidéo, les auteurs ont classifié les catégories obtenues pour les analyser et les contraster avec la théorie existante. Dans le rapport nommé : « *Elementary school teachers in neoliberal times : The silent voices that make educational policies work* », Guerrero-Nieto et Quintero (2021) trouvent que le gouvernement « fait circuler des discours qui, à première vue, semblent représenter les besoins de la communauté » (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021, p. 28) pour implémenter les politiques publiques dans le pays. En conséquence, le gouvernement crée des linéaments curriculaires et des objectifs pour satisfaire les besoins du pays, mais il ne prend pas en considération l'expérience des enseignants. Donc, si dans le discours, les sujets de pouvoir cherchent la reconnaissance de l'hétérogénéité du pays, dans les actions ils se contredisent, en tant qu'ils promeuvent l'homogénéisation à travers l'anglais.

Grâce aux interprétations réalisées, Guerrero-Nieto et Quintero (2021) ont conclu que les pratiques des enseignants sont éloignées des politiques publiques, car elles doivent travailler selon le contexte de leur réalité. Selon les interprétations des enseignants, l'un des intérêts les plus importants du gouvernement avec la loi du bilinguisme c'est l'obtention des bénéfices économiques, « ainsi, les discours qui incluent des choix lexicaux comme les indicateurs, l'assurance qualité, l'efficacité et l'efficacités, le client, le budget et autres ont été naturalisés par les écoles » (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021, p. 36). De cette manière, Guerrero-Nieto et Quintero (2021) montrent que l'enseignement des langues néglige la réalité du contexte en promouvant des traits politiques avec des pays étrangers.

Pour continuer avec les critiques faites par le secteur éducatif à propos de l'éloignement des politiques publiques face à la réalité sociale du pays, Cisneros et Mahecha (2020) font la présentation des résultats obtenus dans une recherche qualitative plus vaste, nommé « *Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia* » (Cisneros et al., 2020). Dans ce travail, les chercheurs font des réflexions en rapport avec le bilinguisme dès une perspective glotopolitique afin de proposer l'implémentation des politiques linguistiques qui intègrent toutes les langues existantes en Colombie. Alors, dans leur article « *Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica* », les auteurs réfléchissent à propos de la marginalisation des langues autonomes, pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères tels que l'anglais, le français et le portugais.

Selon Cisneros et Mahecha (2020), « on ignore que la langue étrangère n'est pas rendue fonctionnelle sur notre territoire et son enseignement, cela ressemble à une imposition dans des contextes éducatifs et, par conséquent, cela n'atteint pas l'intérêt des

élèves à apprendre » (p. 164). De cette manière, le discours officiel hégémonique de politiques publiques du bilinguisme « manque de fondement sociolinguistique, discursive et glotopolitique, et malheureusement il est mal interprété par des entités gouvernementales dont l'intérêt politique brouille l'harmonie de la réalité sociale » (Cisneros & Mahecha, 2020, p. 173) Donc, malgré l'importance des politiques linguistiques pour l'enseignement de l'espagnol, des langues autonomes et des langues étrangères ; le discours politique donne plus d'importance aux besoins économiques et aux relations de pouvoir.

## **2. Curriculum et plan d'études**

Pour parler de l'influence des politiques publiques dans l'éducation, il est nécessaire de faire une analyse du curriculum et du plan d'études des langues étrangères, car ils montrent la matérialisation des directrices données par le gouvernement. Alors, en 2022, dans l'article « *El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia* », Cobo (2022), fait une révision documentaire des directrices données par les politiques publiques du bilinguisme pour les contraster avec les opinions données par des experts dans cette thématique, afin de mettre en évidence la conception du curriculum des langues étrangères dans les deux dernières réformes éducatives en Colombie. Cobo (2022) manifeste que le curriculum est créé sur la base des besoins du pays face aux moments historiques pour obtenir un bénéfice économique.

Ainsi, en Colombie, le curriculum est passé par deux étapes de construction et d'adaptation. D'abord, dès années 70 jusqu'à la création de la Constitution Politique de 1991 et l'apparition de la loi 115 de 1994 ou Loi Générale d'éducation, « le curriculum prescrit est défini par l'État et celui-ci sert à son tour de base du programme d'études prévu



par les établissements, puisqu'il établit un programme national dans chacune des disciplines spécifiques » (Cobo, 2022, p.13). En conséquence, les institutions n'avaient pas de liberté pour faire leurs curriculums selon leurs besoins.

Après, grâce à la création du PEI ou Projet Éducatif Institutionnel dans la loi 115 de 1994, la conception de curriculum est devenue plus flexible, car « les écoles et, en particulier les enseignants, ont la possibilité de développer une proposition curriculaire pour chaque domaine du plan d'études » (Cobo, 2022, p.15). En conclusion, Cobo (2022) affirme que : « il est nécessaire que les changements qui sont promus dès politiques éducatives prennent en compte l'enseignant, l'établissement d'enseignement et le contexte spécifique où les processus éducatifs sont développés » (p. 27). En plus, la création des politiques publiques et l'adaptation curriculaire doivent prendre en considération la diversité du pays pour formuler des lois responsables avec la réalité du pays.

Alors, au moment de parler de l'implémentation des politiques publiques du bilinguisme dans le curriculum des écoles et des universités, Neira Loaiza Villalba, Margarita Alexandra Botero Restrepo et Jacqueline García Botero (2020), ont réalisé un article réflexif nommé « *Dos visiones del currículo en la formación bilingüe* » afin de présenter leurs points de vue face aux conceptions économiques et socio-culturelles du curriculum. Cette réflexion montre la manière dont le curriculum pour l'enseignement des langues étrangères doit intégrer, non seulement les lois éducatives, mais le positionnement critique qui montre aux étudiants que l'apprentissage des langues étrangères est un « véhicule des pensées, sentiments, sensibilités, subjectivités, besoins, désirs, visions du monde cultures propres et étrangères, positions politiques, attitudes inclusives ou exclusives » (Villalba et al., 2020, p. 75) face aux besoins de chaque institution éducative.

Selon les professeurs, le curriculum et le plan d'étude doit transformer le point de vue tayloriste où « l'école, en tant qu'institution, assure, de manière efficace et efficiente, la formation des travailleurs qui couvriraient chaque ligne dans la chaîne de travail de l'usine » (Villalba et al., 2020, p. 71). Ainsi, les chercheurs concluent que les enseignants ne seront pas des instruments pour transmettre des savoirs dirigés par les programmes du bilinguisme ; que la langue étrangère dans le curriculum ne sera pas un instrument pour l'inégalité sociale ; et que les apprenants ne seront pas des ouvriers pour le capitalisme. Donc, la formation et le curriculum doivent promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dès la réalité de leurs contextes et l'harmonie entre les langues existantes en Colombie.

Mais, la création et l'implémentation du curriculum bilingue et son programme d'études n'est pas un devoir facile à rédiger en Colombie. Dans « *Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views* », Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia (2020), font une étude de cas qualitative avec des enseignants d'anglais langue étrangères des écoles publiques de Medellín afin de comprendre la conception et mise en œuvre de programmes d'études en anglais dans les écoles secondaires et la manière dont les enseignants sont préparés pour adapter les curriculums suggérés. Pour développer la recherche, les auteurs ont analysé et contrasté des catégories nées des entretiens faites aux enseignants, de l'analyse des documents officiels des écoles et des entretiens de groupe.

Dans les résultats obtenus, Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia (2020) expliquent la manière dont la perspective des enseignants montre la déconnexion existante

entre le curriculum proposé par le gouvernement et la réalité à l'intérieur des institutions éducatives officielles. Dans cette recherche, elles ont fait une analyse des politiques publiques, des visions des enseignants face au curriculum et du développement professionnel auquel les enseignants sont exposés pour construire le curriculum d'anglais. En plus, elles identifient des incohérences entre le discours des politiques publiques et la réalité des écoles.

L'une des premières situations identifiées, c'est le manque des cours et directrices claires pour aider les enseignants à comprendre les politiques publiques du bilinguisme et le curriculum proposé par le Ministère d'Éducation National. Selon Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia (2020), les programmes sont implémentés en suivant des intérêts politiques et ne reconnaissent pas la réalité du pays. Alors, « la réalité c'est que de nombreux facteurs contextuels affectent la mise en œuvre des politiques dans les écoles, mais en même temps, de nombreux facteurs sociaux affectent également cette mise en œuvre » (Sierra-Piedrahita & Echeverri-Sucerquia, 2020, p. 145). Finalement, Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia (2020), concluent que la seule manière d'améliorer le niveau langagier des langues étrangères des apprenants, c'est de faire une adaptation curriculaire des politiques tenant compte de la réalité de chaque institution.

Après, dans l'article, « *Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos* » Tavera et al., (2020) font une révision documentaire qualitative de 50 documents liés à l'implémentation des politiques publiques du bilinguisme en Colombie pour établir les relations existantes entre la loi et le Plan National de Bilinguisme. Les documents ont été analysés et contrastés entre eux-mêmes à travers les grilles divisées en thématiques spécifiques telles que langue maternelle, langues autonomes et politiques de langues. De

l'analyse fait, ils ont trouvé qu'un des avantages pour le pays c'est l'implémentation de la Constitution de 1991, où la Colombie est devenue un pays bilingue et pluriculturel. Cependant, les auteurs trouvent des désavantages tels que : l'exclusivité du Programme National du Bilinguisme, où l'anglais va exclure la présence des langues indigènes ou d'autres langues étrangères. Ainsi, l'implémentation des programmes du bilinguisme en Colombie « a comme objectif de construire des programmes d'éducation bilingue pour la langue majoritaire en introduisant une ou plusieurs langues étrangères » (Tavera et al., 2020, p. 71). En conséquence, les politiques publiques du bilinguisme ont négligé la création des ressources et linéaments pour l'enseignement des autres langues, car elles considèrent l'anglais comme la langue d'expansion commerciale pour le pays.

En plus, Tavera et al., (2020) exaltent les efforts réalisés par des villes comme Bogotá pour l'implémentation de Bogotá Bilingue, mais critiquent le manque de formation pour les enseignants dans l'utilisation et la connaissance des politiques. Ainsi, les auteurs invitent aux programmes du bilinguisme à reconnaître la pluralité culturelle et linguistique existant dans le pays, pour « valoriser et comprendre la situation linguistique actuelle à partir d'une vision didactique des langues, perçue comme une didactique du multilinguisme » (Tavera et al., 2020, p. 80). De cette manière, la vision des langues autonomes comme des langues inférieures et des langues européennes comme langues de prestige sera oubliée.

Bien qu'il y ait eu des avantages nés grâce aux efforts réalisés pour implémenter des politiques publiques du bilinguisme, il y a aussi des critiques à propos de l'objectif établi par la loi dans l'implémentation des curriculums standardisés dans les écoles. À savoir, dans l'article expositif « *La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg*

*de la homogeneización*», Rodríguez-Revelo (2017), montre des approches éducatifs qui mettent en évidence la manière dont l'établissement des standards promeut l'homogénéisation curriculaire sans tenir compte de la diversité existante dans chaque école. Cependant, la création et l'implémentation d'un curriculum officiel aide à promouvoir l'égalité, en tant que les enseignants donneront les mêmes thématiques dans toutes les écoles. Selon Rodríguez-Revelo (2017), « l'école est encore le produit de l'industrialisation et elle est responsable de préparer la population comme une main-d'œuvre compétitive » (p. 251). Alors, le curriculum c'est un moyen pour orienter les étudiants vers le succès économique exigé par la globalisation.

Malgré ces avantages, l'acceptation et l'implémentation des politiques publiques dans les curriculums des écoles a créé une marginalisation et homogénéisation des savoirs, car « la normalisation des programmes cherche à homogénéiser le divers, et les évaluations cherchent à comparer l'incomparable » (Rodríguez-Revelo, 2017, p. 253). En conséquence, les thématiques et les méthodologies d'apprentissage sont déjà préétablis et ne donnent pas d'espace pour les savoirs et les besoins de chaque communauté. « Pour cette raison, l'école, avec l'aide du programme d'études standardisé, rend l'élève sur des canons sociaux préétablis par ceux qui croient qu'ils sont les possesseurs de la culture » (Rodríguez-Revelo, 2017, p. 255) et ne permettent pas l'adaptation des savoirs propres de chaque culture, car ils ne sont pas utiles pour le développement économique du pays. Pour conclure, Rodríguez-Revelo, (2017), dit que la seule manière d'éviter l'homogénéisation, c'est l'adaptation d'un curriculum qui prend en considération la diversité et les besoins de chaque institution.

En plus, pour reconnaître la manière dont les curriculums de langues adoptent les lois du bilinguisme, Marmolejo et Mayora (2020), ont fait une recherche nommée «*el*

*currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple*», où ils font une analyse documentaire dès la perspective d'une étude de cas qualitative afin de décrire et connaître l'appropriation curriculaire des objectifs formulés dans les DBA, les linéaments curriculaires, les standards d'apprentissage et le Cadre Européenne Commun de Référence, dans les structures curriculaires de 4 écoles publiques de Cali. Pour réaliser l'analyse, les auteurs ont suivi trois étapes : d'abord, ils ont fait la lecture individuelle des curriculums des écoles pour écrire des appréciations individuelles. En deuxième lieu, ils ont lu les documents à travers un questionnaire guidée ; et finalement, ils ont fait une analyse groupale pour rédiger des rapports analytiques des similitudes et différences existantes entre les écoles.

Les résultats de la recherche qualitative mettent en évidence que « les politiques répondent aux discours d'efficacité et marché international sans tenir compte des réalités et les caractéristiques du contexte Colombien » (Marmolejo & Mayora, 2020, p. 110). Ainsi, à partir de l'analyse des modèles d'apprentissage, des objectifs, de la méthodologie, de l'approche communicative pour l'enseignement des langues et de l'évaluation du curriculum ; les chercheurs ont trouvé que, bien que les institutions fassent le curriculum en tenant compte des directrices du gouvernement, il n'y a pas d'articulation claire ou cohérente entre les objectifs des écoles et les linéaments pour le bilinguisme, car « toutes les écoles n'ont pas intégré le plus récentes orientations curriculaires » (Marmolejo & Mayora, 2020, p.128).

En plus, dans la plupart des institutions, la démarche pédagogique favorise l'enseignement des contenus grammaticaux plus que des contenus sociaux ou communicatifs, car les curriculums privilégient l'apprentissage structurel de la

langue. Ainsi, les objectifs sont orientés vers la démarche de l'enseignant et ils ne « sont pas fixés sur des comportements, des connaissances ou des compétences que les élèves vont atteindre » (Marmolejo & Mayora, 2020, p. 124). Finalement, les auteurs concluent qu'il n'y a pas d'articulation claire ou cohérente entre le curriculum, leurs objectifs et les linéaments du gouvernement parce qu'il y a une méconnaissance de la réalité des écoles et une exigence exagérée dans les objectifs établis.

### **3. Conclusion**

En conclusion, l'analyse des politiques publiques du bilinguisme a été toujours dirigée vers l'enseignement et l'implémentation de l'anglais comme la langue étrangère, c'est-à-dire la langue de pouvoir préférée par le gouvernement national. En conséquence, reconnaître les objectifs nationaux et éducatifs pour l'enseignement de langues différentes de l'anglais, permet d'établir la position et les intérêts cachés dans l'enseignement des langues. Bien qu'on parle de français, la recherche à propos de l'impact des politiques publiques et son discours n'est pas profonde, car les lois et programmes du bilinguisme ne donnent pas des objectifs ou méthodologies claires pour l'enseignement de la langue. Donc, tenant compte de la concentration des efforts réalisés pour la politique publique face à l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais, il est important de faire un parcours et une analyse discursive du français comme langue étrangère en Colombie. De cette manière, il sera plus clair le chemin suivi par les institutions au moment de parler d'un plan d'études de français et quels sont les objectifs qui doivent être atteints.

## CHAPITRE III – CADRE THÉORIQUE

### 1. Analyse critique du discours

Pour mettre en évidence l'impact discursif du Programme de Bilinguisme de Bogotá dans le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño et pour développer une analyse critique sur l'influence discursive exercée par les politiques publiques du bilinguisme en Colombie dans le plan d'études pour l'enseignement du français langue étrangère, les concepts abordés sont établis selon les théories développés par Foucault (1971), Fairclough (2001 et 2013) et Van Dijk (2011, 2013, 2015, 2016), représentants et précurseurs de l'Analyse Critique du Discours. À continuation, les aspects travaillés sont présentés.

Pour commencer, l'Analyse Critique du Discours (ACD) peut « aider à accroître la conscience de comment la langue contribue à la domination de certaines personnes sur les autres, parce que la conscience est le premier pas vers émancipation » (Fairclough, 2001, p. 1). Alors, selon Van Dijk (2015) à travers l'ACD, il est possible de révéler « la manière dont l'abus de pouvoir social, la domination et l'inégalité sont mis en œuvre, reproduit et résisté par le texte et le discours dans le contexte social et politique » (p. 252). Ainsi, les textes sont analysés dès une perspective critique où les chercheurs montrent la manière dont les Discours représentent les intérêts des certains groupes dominants dans la société.

L'analyse des textes qui sont produits par les institutions de pouvoir et des textes qui transforment la société est née parce que « le pouvoir et l'abus de pouvoir, domination et manipulation, ainsi que toutes les formes de Discours, d'interaction et les communications illégitimes sont basées sur des structures et des relations sociales entre groupes sociaux » (Van Dijk, 2016, p. 175). Par exemple, la majorité des Discours



politiques ne sont pas créés en tenant compte des besoins de la population, mais des intérêts des élites (Guerrero, 2008).

### **1.1.Le discours créé et le discours créateur dans la société**

Bien que le Discours soit compris comme un produit social oral et écrit, Norman Fairclough (2008) présent 3 sens du Discours qui sont interconnectées dans la signification et la création du texte, à savoir : **le sens idéationnel** dont la représentation et la signification du monde sont donnés à travers l'expérience ; **le sens interpersonnel** où les participants du discours interagissent pour construire leurs identités ; et **le sens textuel** dont l'information nouvelle établit des relations en même temps que les aspects formels du texte sont interprétés. Ainsi, selon Van Dijk (2016), « les structures du discours et les structures sociales sont de nature différente et ne peuvent être liés que par représentations mentales des utilisateurs de la langue en tant qu'individus et en tant que sujets sociaux » (p. 169). C'est-à-dire que pour comprendre le sens du texte, l'interprétation du contexte et du texte sont indispensables.

La puissance du Discours dans le développement de la société a été étudié tout au long des années par des divers philosophes, écrivains, enseignants, entre autres ; car ils ont voulu montrer et analyser la manière dont le Discours à l'usage linguistique, parlé ou écrit comme une forme de pratique sociale, a formé la pensée des communautés autour de monde (Fairclough, 2008). Par exemple, dans « L'ordre du Discours » Michael Foucault montre les mécanismes existants pour permettre l'énonciation du Discours et son impact dans l'établissement des règles de pouvoir dans la société. Selon Foucault (1971), « dans toute société la production du Discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les

pouvoirs et les dangers » (p. 4). Ensuite, le Discours fait partie d'un complexe système des relations historiques de pouvoir qui vont former la société et les savoir qu'y sont construits.

D'autre côté, au moment de parler du texte Fairclough (2001) fait une clarté à propos du sens où le Discours sera utilisé, car il dit que « le terme de discours est utilisé pour désigner l'ensemble du processus d'interaction sociale dont un texte n'est qu'une partie. Ce processus comprend en plus du texte le processus de production et le processus d'interprétation, pour lesquels le texte est une ressource » (p. 24). Cette affirmation montre l'impact des textes au centre de la communication, car ils sont produits et producteurs des interactions de la société. Alors, le pouvoir des politiques, groupes sociaux, élites, professeurs, institutions, entre autres acteurs, est produit grâce aux interactions et savoirs déjà intégrés dans la société, mais pour le faire créateur et transformateur de la réalité, il doit être « "établi" par écrit ou sous forme imprimée » (Van Dijk, 2011, p. 94). Ainsi, les lois et les normes qui sont créés dans le Discours vont transformer l'espace de vie de la communauté.

## **1.2.Point d'énonciation et pouvoir politique**

Selon Foucault (1971), il y a des procédures d'exclusion du discours liées au point d'énonciation, c'est-à-dire, ils sont des procédures de classification interne. À savoir : les commentaires, les auteurs et les disciplines du Discours. En premier lieu, la communication des êtres humains change selon l'intention, le désir et le pouvoir des idées qu'on vient de partager. Le Discours présenté peut être oublié ou, au contraire, il peut devenir important pour la société. Ainsi, il existe « les discours qui « se disent » au fil des jours et des échanges, et qui passent avec l'acte même qui les a prononcés ; et les Discours qui,

indéfiniment, par-delà leur formulation, sont dits, restent dits, et sont encore à dire » (Foucault, 1971, p. 10). Ceux qui passent sans transformer l'espace sont des discours du quotidien, tandis que les Discours qui restent deviennent des lois, politiques publiques ou des œuvres littéraires. Donc, selon Van Dijk, (2013), pour évaluer et analyser ces Discours, le niveau micro prendra en considération le texte, comme une partie du Discours, ou le niveau macro, comme les décisions prises par les mouvements politiques et ses conséquences dans la société.

Alors, les Discours qui restent, fonctionnent comme sources de domination, car « ils contrôlent les actions (et donc les Discours) des groupes dominés et leurs membres et, d'une part, contrôlent les cognitions personnelles et partagées socialement : des modèles mentaux, des connaissances, des attitudes et des idéologies ». (Van Dijk, 2016, p. 177). D'autre part, le contrôle exercé par des groupes dominants est manifesté dans les ressources matérielles et symboliques, comme l'inversion des politiques publiques et les connaissances transmises à travers la loi permettront l'exclusion ou l'adoption des points de vue acceptés par la communauté. Par conséquent, « les groupes peuvent, plus ou moins, contrôler d'autres groupes, ou ne les contrôler que dans des situations spécifiques. Le pouvoir des groupes dominants peut être intégré dans des lois, des règles, des normes, et même un consensus assez général » (Van Dijk, 2015, p. 355). De cette manière, le point d'énonciation des groupes dominants promeut le pouvoir en tant que contrôleur de la société.

Les Discours présentés par des groupes dominants, tels que les élites, les lois ou les institutions représentatives de l'État, utilisent des stratégies langagières pour présenter leurs idéologies comme la vérité absolue du contexte d'énonciation. Ainsi, le pouvoir politique est gagné à travers les Discours oraux ou écrits fondées sur les phénomènes linguistiques,

car ils sont produits, interprétés et reproduits de manière sociale (Fairclough, 2001, p. 23). Alors, « le contrôle du discours public implique le contrôle de l'esprit du public et donc, indirectement, le contrôle de ce que le public veut et fait. Il n'y a pas besoin de coercition si l'on peut persuader, séduire, endoctriner ou manipuler les gens » (Van Dijk, 2011, p. 36). Par conséquent, les lois qui sont créées et présentées par le Discours politique sont (presque toujours) acceptées par la population, car elle est convaincue des bénéfices qu'elle peut acquérir avec leur implémentation.

Cependant, l'implémentation et l'acceptation totale des lois, normes et règles établies par le pouvoir politique sont liées avec le désir d'obtenir des profits matériels. Fairclough (2001) explique que :

« Cette relation s'explique par le fait que les personnes au pouvoir dans les institutions considèrent principalement leurs intérêts comme liés au capitalisme. Mais un facteur plus important est l'idéologie. Les pratiques institutionnelles dont les gens s'inspirent sans réfléchir incarnent souvent des hypothèses qui légitiment directement ou indirectement les relations de pouvoir existantes » (p. 33).

En somme, le point d'énonciation des pouvoirs politiques n'est pas seulement lié aux intérêts économiques, mais aux idéologies préétablies. Donc, pour introduire des idéologies, le groupe dominé doit accepter les croyances et les opinions de groupe dominante, sans croire que ces idéologies sont des impositions. Ainsi, il y a des institutions, comme les écoles ou les médias, qui sont le moyen parfait pour transmettre des idéologies, car la société est obligée d'accepter leur discours. Et finalement, le média fonctionne comme un moyen pour présenter ou exclure des idéologies, car il ne présente pas toutes les

options idéologiques, raison pour laquelle la société n'a pas d'autre option qu'accepter les idéologies présentées (Van Dijk, 2015).

### **1.3. Les auteurs et les disciplines du discours**

Au moment d'établir la valeur et l'impact du Discours dans la société d'énonciation, les auteurs du Discours doivent être analysés. Le pouvoir prédéfini des institutions ou des personnes historiquement reconnues, donne la caractéristique de vérité et réelle aux idées présentées, car la société suit ce qui vient d'être dit. Donc, « l'auteur, n'est pas entendu, bien sûr, comme l'individu parlant qui a prononcé ou écrit un texte, mais comme principe de groupement du Discours, comme unité et origine de leurs significations, comme foyer de leur cohérence » (Foucault, 1971, p. 12). La personne ou l'institution qui prononce le Discours donne le pouvoir et la crédibilité à ce qui vient d'être présenté. En conséquence, si l'institution a une crédibilité liée aux procédures antérieurement mentionnées, la société acceptera les règles ou les idées imposées plus rapidement. Ici :

« L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de Discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Foucault, 1971, p. 19).

Alors, les relations de pouvoir sont établies à travers les institutions éducatives qui sont orientés par les Discours politiques, en même temps qu'elles enseignent les lois établies par le groupe dominant. Donc, la création des lois par des entités reconnues et institutionnalisées fonctionne comme une forme de présentation positive de soi qui

augmente leur crédibilité. Enfin, « la légitimation s'étend également à leur rôle de représentants d'organisations, et donc de participants à un public démocratique ». (Van Dijk, 2016, p. 187). Alors, le Discours des institutions c'est un moyen pour exclure ou monopoliser le pouvoir dans les groupes dominants, car ils ont un parcours historique et une identité de pouvoir déjà établi et accepté par la communauté.

Également, selon Foucault (1971), quand le Discours est prononcé dans une discipline particulière, comme les politiques publiques, la valeur de vérité prend de nouveau un statut de crédibilité, car les méthodes, les résultats et le chemin suivi permettent de vérifier ce qui est dit dans le discours particulier. Ainsi, les disciplines prennent plus de pouvoir, en tant qu'elles présentent des Discours validés avec des expériences réelles. Par conséquent, les savoirs établis par les disciplines tout au long de l'histoire deviennent de connaissances comprises « comme les croyances conformes aux critères épistémiques (historiquement développé) de chaque communauté, comme la perception, la parole ou inférence fiable » (Van Dijk, 2016, p. 174). Donc, le pouvoir donné aux institutions par leur parcours historique promeut la domination, comme le peuple accepte leur Discours comme un acte de vérité, validé par l'expérience.

À travers ce parcours historique développé par des institutions, comme l'éducation, la loi, les religions, les médias et même la famille ; les relations de domination sont assurées de manière collective, car elles sont promues par la classe capitaliste qui cherche le pouvoir économique et symbolique (Fairclough, 2001). Ainsi, ceux qui contrôlent le Discours ont aussi le pouvoir pour changer les actions à travers la force d'élocution qui vient cachée dans différent types de actes de paroles, « tels que des ordres, des menaces, des lois, des règlements, des instructions et, plus indirectement, par des recommandations et

des conseils » (Van Dijk, 2011, p. 73). En somme, ceux qui présentent le discours politique sont appuyés par des institutions puissantes et grâce à cette condition, leurs Discours ont la force illocutoire suffisante pour transformer les actions et les pensées de la communauté d'énonciation.

#### **1.4. L'exclusion des thématiques**

Dans l'énonciation du Discours, l'exclusion des thématiques est la manière la plus commune dans laquelle la société et les structures de pouvoir vont limiter et établir les savoirs qui sont acceptés ou qui doivent être évités. Foucault (1971) fait une division des trois aspects extérieurs qui sont intégrés dans la catégorie d'exclusion : l'interdiction, l'opposition raison et folie et l'opposition entre ce qui c'est vrai et ce qui c'est faux. Dans l'interdit, il y a des thématiques et des désirs qui ne peuvent pas être toujours présentes dans le discours ; « puisque le discours – la psychanalyse nous l'a montré –, ce n'est pas simplement ce qui manifeste (ou cache) le désir ; c'est aussi ce qui est l'objet du désir » (Foucault, 1971, p. 5) En conséquence, ceux qui ont le pouvoir peuvent déterminer les sujets interdits selon leurs intérêts et désirs. Dans l'opposition raison et folie, la parole des fous représente la folie que personne ne veut pas écouter ou, « il arrive aussi en revanche qu'on lui prête, par opposition à toute autre, d'étranges pouvoirs, celui de dire une vérité cachée, celui de prononcer l'avenir » (Foucault, 1971, p. 5). Finalement, dans la troisième catégorie, l'opposition entre vrai et faux montre le désir pour connaître la vérité du monde, mais ce désir n'est seulement lié au Discours, mais il exige la vérification scientifique ou le support des institutions historiquement dotées de pouvoir.

D'autre côté, dans les Études Critiques du Discours, Van Dijk (2016) établit des structures idéologiques du discours qui sont cachés dans le texte, à savoir : la polarisation

comme une manière pour exclure des groupes qui ne sont pas acceptés par le groupe dominant ; l'appropriation des pronoms pour inclure ou exclure des personnes de la société ; l'identification qui donne l'identité comme une valeur positive ou négative selon le point d'énonciation ; les activités développées par le groupe dominant pour s'identifier et accomplir ses objectifs ; les valeurs établies selon les idéologies suivies ; et les intérêts liés au pouvoir pour obtenir des ressources matérielles ou symboliques. « Pourtant, l'élite symbolique et son discours contrôlent toujours les types de discours, les sujets traités, le type et la quantité d'informations, la sélection ou la censure des arguments, et la nature des opérations rhétoriques » (Van Dijk, 2011, p. 70).

### **1.5.Le contexte**

Pour comprendre le Discours, il n'est pas suffisant avec la connaissance des règles formelles de l'usage de langue ; au contraire selon le contexte ou lieu d'application, les gens peuvent ou ne peuvent pas comprendre les messages présentés. Donc, il est important définir que le contexte est compris comme le scénario d'énonciation, les conditions et les conséquences du message qui sont nécessaires pour comprendre le Discours qui a été présenté (Van Dijk, 2013). Alors, dans le contexte on trouve « de catégories telles que la définition globale de la situation, le cadre (temps, lieu), les actions en cours (y compris les discours et les genres de discours), les rôles communicatifs, ainsi que leurs représentations mentales : objectifs, connaissances, opinions, attitudes et idéologies » (Van Dijk, 2015, p. 356). En conséquence, pour contrôler les catégories antérieurement mentionnées du contexte, les acteurs sociaux doivent manipuler le Discours.

Selon Fairclough (2001), pour interpréter les textes produits dans un certain contexte discursif, les gens ont besoin d'activer leurs Représentations Mentales (RM). Ces



représentations sont liées aux processus cognitifs de reconnaissance des événements sociaux. C'est-à-dire que les « les gens intériorisent ce qui est socialement produit et mis à leur disposition, et utilisent ce RM intériorisé pour s'engager dans leur pratique sociale, et pour comprendre le discours » (Fairclough, 2001, p. 24). En plus, selon Fairclough (2001), pour comprendre un texte selon leur contexte, les personnes doivent interagir dans les processus de production et interprétation donnés par les connaissances partagées.

Selon cette interaction, les contextes contrôlent la manière dont les textes sont présentés, car il y a des règles préétablis qui conditionnent les genres ou le type de langage utilisé selon l'intention communicative (Van Dijk, 2013). En conséquence, « le niveau micro est contrôlé par des institutions puissantes : bien que la plupart des contrôles du discours soient contextuels ou globaux, même les détails locaux de la signification, de la forme ou du style peuvent être contrôlés » (Van Dijk, 2015, p. 357). En somme, le pouvoir du Discours est aussi exercé par le contexte, car les désirs et les objectifs des acteurs sont achevés à travers différentes stratégies discursives qui seront transformées selon le lieu d'énonciation.

### **1.6. Récepteurs du discours**

Si le Discours produit devient un texte normatif ou quotidien pour le contexte d'énonciation, il y aura une transformation de la réalité comme les croyances aux manières de vivre seront changées. Ainsi, « les gens sont des cibles plus ou moins passifs du texte, (par exemple, des patrons ou des enseignants, ou des autorités), qui peuvent simplement leur dire ce qu'il faut ou ne faut pas croire ou faire » (Van Dijk, 2015, p. 356). Comme résultat, les informations données par le Discours politique ne cherchent pas le profit de la

communauté de création, mais au contraire, elles cherchent la transformation de pensées et l'adoption des idéologies de la société.

En plus, bien qu'il y ait formes de résistance aux Discours de pouvoir, il est difficile de le faire car, selon Van Dijk (2015), « les victimes ou les cibles d'un tel pouvoir sont généralement le public ou les citoyens en général, les « masses », les clients, les sujets, le public, les étudiants et d'autres groupes qui dépendent du pouvoir institutionnel et organisationnel (p. 363). Alors, sortir d'une machinerie de telle force demande le travail de toute la communauté ; mais, comme l'Analyse Critique du Discours à établi, les idéologies et la domination est si bien caché qu'il y a encore des personnes qui ne sont pas conscientes de la situation. Également, « le rapport de classe dépend d'une forme de production entre une classe (capitaliste) qui possède les moyens de production, et une classe (ouvrière) qui est obligée de vendre son pouvoir de travail aux capitalistes, en échange d'un salaire, afin de vivre (Fairclough, 2001, p. 32). Ainsi, les récepteurs du discours n'ont pas beaucoup d'options pour sortir des situations de domination.

## **2. Curriculum**

Les projets éducatifs et les directrices établis par la loi d'un pays sont matérialisés dans le curriculum et le plan d'études des institutions publiques et privées. Ainsi, en Colombie, la loi 115 de 1994 ou Loi Générale d'Éducation montre le curriculum comme :

«El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (S.P).

En conséquence, la distinction entre curriculum et plan d'études doit être bien divisée pour comprendre la manière dont les institutions vont adapter les linéaments de gouvernement pour créer leurs programmes éducatifs. Pour Posner (2005) « le curriculum officiel, ou curriculum écrit, est documenté dans des diagrammes de portée et de séquence, des programmes, des guides de programme, des cartes de cheminement, des normes et des listes d'objets » (p. 13). D'autre côté, selon Gimeno (2010), « le curriculum fait référence aux contenus que l'étudiant voit tout au long de son parcours, à l'organisation des contenus, à ce que l'étudiant doit apprendre et surmonter, et dans quel ordre il doit le faire » (p. 21). Donc, les contenus seront organisés et divisés selon l'année de scolarité et l'âge des apprenants, de cette manière les contenus seront régulés et permettront l'homogénéisation des savoirs pour la population.

Dans la construction des curriculums des écoles, les linéaments gouvernementaux sont essentiels car « au moment d'organiser le curriculum, le contenu est réglementé en même temps. Le contenu qui doit y rester et ce qui sera le contenu externe sont séparés » (Gimeno, 2010, p. 24). C'est-à-dire que, bien que les écoles aient la liberté pour construire le curriculum selon les besoins de leur communauté, les directrices de gouvernement vont établir les thématiques qui peuvent et ne peuvent pas être travaillées. Ces savoirs font partie d'un curriculum nul car « il y a des sujets qui ne sont pas enseignés » (Posner, 2005, p. 14). Alors, le curriculum organise les processus de l'institution en tenant compte des exigences de la loi face aux thématiques qui seront enseignées et les thématiques qui seront évitées.

Selon Gimeno (2010), le curriculum représente plus qu'un document pour établir des règles de l'institution, car il montre l'objectif, le chemin et les orientations des

institutions dans le PEI ou Projet Éducatif Institutionnel. En plus, à travers ce projet, « s'expriment des forces, des intérêts, des valeurs et des préférences de la société, de certains secteurs sociaux, de familles ou de groupes politiques. Généralement, ce projet ne coïncide pas avec la réalité qui nous est donnée » (Gimeno, 2010, p. 30). Alors, bien que le curriculum montre des directrices et des intérêts entourant à l'école, il y a des incohérences entre ce qui s'exige et se propose et ce qui passe dans la réalité, car le curriculum cache des désirs de la population dominante. Il y a une différence entre le discours et la réalité, car les objectifs ne sont pas réels pour l'institution, ou ils sont plus intéressés par « l'excellence scolaire » (Gimeno, 2010 et Posner, 2005).

Alors, bien que la création du curriculum de chaque institution soit guidée par des spécialistes ou d'enseignants, il est important de promouvoir l'apprentissage à travers les expériences d'apprentissage et « des liaisons à la vie des personnes » (Posner, 2005, p. 18) pour motiver les apprenants face à l'apprentissage car, quelquefois « ce que nous voulons ou disons que nous faisons peut avoir peu d'impact sur ce que nous faisons réellement » (Gimeno, 2010, p. 34). En plus, ces directrices établies dans le curriculum par les enseignants promeuvent l'établissement d'une « hégémonie, de la distribution et de l'accès aux biens culturels et le destin social des individus » (Gimeno, 2010, p. 36). En conséquence, l'homogénéité idéale proposée par le curriculum disparaît pour « renforcer et légitimer les inégalités et les différences de classe, de sexe et de race » (Lauglo et Willis, 1988 en Gimeno, 2010, p. 41) en donnant un espace plus grand à la séparation des savoir et la division par niveaux d'excellence éducative.

## **2.1. Plan d'études**

Le plan d'études fait partie des éléments du curriculum des écoles. Les plans sont présentés dans les documents écrits pour montrer les linéaments et l'ordre à suivre dans les institutions éducatives. Selon Posner (2005) « le plan d'études est un plan pour un cours complet. Généralement, le plan comprend les objectifs et la justification du cours, les sujets abordés, les ressources utilisées, les devoirs et les stratégies d'évaluation recommandées » (p. 6). Ces plans d'études sont créés par la communauté éducative, plus spécifiquement par des spécialistes du secteur éducatif ou les enseignants des écoles (Gimeno, 2010), en tenant compte de l'autonomie donnée aux institutions par Loi Générale d'Éducation et les linéaments et recommandations du gouvernement (De Bogotá, 1994). Ainsi, selon le Ministère d'Éducation National dans la loi 115 de 1994, le plan d'études est :

«El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. Dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes» (S.P).

Ainsi, dans le plan d'études, les institutions vont établir les objectifs, contenus, méthodologies, le temps et l'évaluation des sujets enseignés dans les écoles. Donc, selon Tyler (1998) il est important d'« établir la base du choix des objectifs principaux, car l'école doit effectuer des recherches pour identifier les besoins éducatifs des apprenants » (p. 11). En conséquence, la réalisation des programmes d'études doit prendre en considération la réalité de la communauté et « s'il est approprié pour la situation du

contexte » (Posner, 2005, p. 24) car la population et les besoins de chaque institution changent selon le contexte.

Selon le paradigme, les objectifs et les contenus établis dans le programme d'études, « l'éducation devrait aider une communauté à utiliser ses ressources de la manière la plus efficace, en fournissant une préparation adéquate » (Tyler, 1998, p. 24), afin que les apprenants soient orientés vers l'apprentissage des outils pour leur vie quotidienne ou la productivité d'un pays. Ainsi, « l'école est l'une des institutions les plus importantes de la société et, par conséquent, on s'attend à ce qu'elle contribue à la réalisation de ces objectifs » (Posner, 2005, p. 77). En conséquence, les thématiques et les objectifs établis dans le plan d'études doivent aider à l'amélioration de la vie des communautés et le succès du pays face aux défis du monde actuel.

## **2.2.Objectifs**

Le chemin à suivre dans chacun des sujets des institutions éducatives et les résultats obtenus à la fin des années scolaires seront guidés par les objectifs établis dans le programme d'études et les linéaments curriculaires du gouvernement. Ainsi, « les objectifs d'apprentissage sont les conséquences éducatives attendues de cours ou d'unités d'études particuliers. Ils peuvent aller des objectifs spécifiques des leçons individuelles aux objectifs d'un cours entier » (Posner, 2005, p. 82). Selon Tyler (1998), « les objectifs sont une question de préférence personnelle et dépendent donc des jugements de valeur des autorités éducatives. Ils sont des modes d'action généraux qui doivent être développés » (pp. 10, 48). Ainsi, les programmes d'études ne sont pas complètement objectifs. Par exemple, selon Tyler (1998), il y a des objectifs qui répondent aux besoins locaux et d'autres qui répondent

aux objectifs nationaux. Ainsi, Gimeno (2010) présentent quelques objectifs des programmes d'études :

« Atteinte de la perfection, formation générale de la personnalité et de l'esprit, illustration de la pensée, acquisition des comportements, maîtrise des habiletés et des compétences, pensée réflexive, mémorisation, construction des sens, apprentissage pertinent, assomption des valeurs, atteinte de la capacité critique, assimilation culturelle, instruction, discipline et maîtrise de soi » (p. 38).

Ces objectifs doivent être intégrés et reformulés selon les disciplines enseignées à l'école, tenant compte que « les objectifs proposés sont quelque chose de plus que des connaissances, des techniques ou des habitudes ; elles englobent des modes de pensée ou d'interprétation critique, des réactions affectives, des intérêts, etc. » (Tyler, 1998, p. 34).

D'ailleurs, ces objectifs sont liés aux besoins de la société et ils essaient de répondre au but général de l'éducation et l'école comme promoteurs de l'oppression ou enseignants de la pensée critique. Tyler (1998) présente quatre valeurs liées à la philosophie de l'éducation dont les buts établis dans le curriculum et le plan d'études doivent être égalitaires et démocratiques pour tous les secteurs économiques de la société, à savoir :

1. La reconnaissance de la valeur de chaque individu.
2. La possibilité de participer dans toutes les activités qui se déroulent dans la société.
3. Le stimulus de la variabilité ou valeur de l'identité.
4. La foi en l'intelligence pour résoudre des problèmes (p. 38).

Ainsi, les objectifs présenteront les changements idéaux des apprenants après tout le processus d'apprentissage. En conséquence, les objectifs doivent présenter des actions

réalisables pour permettre aux élèves d'intégrer les contenus dans l'action quotidienne, car « ce n'est pas l'instructeur qui doit exécuter les tâches, mais c'est l'élève qui doit modifier son comportement à travers les objectifs et les contenus » (Tyler, 1998, p. 47). En plus, les objectifs doivent être limités, en tant que les changements passent dans le parcours des années.

Alors, pour établir les objectifs qui seront atteints dans le programme d'études Tyler (1998) dit que « la manière la plus utile d'énoncer les objectifs est de les exprimer dans des termes qui identifient à la fois le type de comportement que l'on veut générer chez l'élève et le contenu du secteur de la vie dans lequel le comportement sera appliqué » (p. 50). En plus, selon Posner (2005) les objectifs doivent être dirigés vers l'apprentissage des savoirs et la réalisation d'activités de valeur pour la vie de l'apprenant, et ils doivent éviter l'enseignement exclusif de la théorie, car les apprenants vont l'oublier rapidement. De cette manière, l'énonciation des objectifs doit être claire, car ils guideront les activités et le chemin à suivre dans l'enseignement à l'intérieur de la salle de classe.

### **2.3. Les contenus du plan d'études**

Les contenus qui sont enseignés par les professeurs ne sont pas toujours les mêmes qui sont exigés dans le curriculum et le plan d'études, car ils doivent prendre en considération les besoins de la communauté et les exigences du gouvernement. Or, « une chose c'est l'intention de ceux qui veulent reproduire des réalisations guidées par certains objectifs, en réalisant certaines activités d'enseignement, et une autre chose sont les effets produits chez les élèves qui apprennent » (Gimeno, 2010, p. 32). Ainsi, les contenus ne doivent seulement être acquis dans la mémoire, mais ils doivent être transformés dans comportements significatifs dans la vie des apprenants, car « éduquer, c'est modifier les



formes de comportement humain » (Tyler, 1998, p. 11). C'est-à-dire, « la connaissance n'est pas valable dans la mesure où elle peut former des personnes, mais dans la mesure où elle aide à produire des choses et à contrôler les processus naturels et sociaux. Il ne s'agit pas de savoir, mais de produire » (Gimeno, 2010, p. 40).

Alors, « le verbe de l'objectif exprime la conduite, et l'objet du verbe exprime le contenu » (Posner, 2005, p. 88). Alors, les contenus à enseigner dans le plan d'études doivent accomplir deux tâches spécifiques : d'une part, ils doivent suivre les linéaments établis par le Ministère d'Éducation National, et d'autre part, ils doivent servir pour « canaliser et satisfaire les besoins éducatifs afin que la conduite soit socialement acceptable, sans exclure, en même temps, la satisfaction d'exigences minimales » (Tyler, 1998, p. 12). Donc, la méthodologie pour présenter ces contenus doit prendre en considération ce qui exige le gouvernement et ce qui exige la réalité des apprenants. En plus, la méthodologie utilisée doit tenir en compte que « la science et le savoir nécessitent une certaine élaboration didactique pour leur transmission efficace » (Gimeno, 2010, p.28). Selon Tyler (1998), « si les situations didactiques font référence à des problématiques qui intéressent l'élève, il y participera activement » (p. 16), car, si les apprenants trouvent que les connaissances présentées peuvent être utilisés dans leur vie quotidienne, ils vont mieux interagir avec les contenus.

#### **2.4. L'évaluation**

Selon Posner (2005), « l'évaluation est réalisée pour déterminer la valeur de quelque chose et pour prendre des décisions à propos des personnes et curriculums » (p. 268). Alors, à travers les processus d'évaluation numériques, les institutions visent à classifier les apprenants selon leurs connaissances pour établir des résultats obtenus. De ce fait,

l'évaluation est faite par des institutions d'accréditation externe. Pour Tyler (1998) « le processus d'évaluation consiste, fondamentalement, à déterminer dans quelle mesure le programme et l'enseignement répondent effectivement aux objectifs de l'éducation » (p. 109). Par conséquent, les examens réalisés ne peuvent pas être seulement écrits, car si l'objectif demande le changement des attitudes, le papier et le crayon ne seront pas suffisants, et les objectifs seront oubliés ou inachevés. Or, selon Sacristán et Gómez (2009) l'évaluation est vue :

« Comme une fonction didactique exercée par les enseignants, fondée sur une manière de comprendre l'éducation, en fonction de différentes manières de l'aborder, de différentes approches et techniques pour la réaliser, etc. Bien que son origine et sa motivation profonde ne soient pas de nature éducative ou scientifique, elle est la conséquence de besoins sociaux et institutionnels » (p. 336).

En conséquence, bien que l'évaluation soit traitée comme une activité interne pour « faire des jugements de valeur » (Sacristán & Gómez, 2009), les résultats obtenus dans le plan d'études et le curriculum sont évalués de manière externe par les écoles et les institutions afin d'établir s'ils vont investir ou non dans les projets spécifiques (Posner, 2005). Ainsi, les examens standardisés sont une des techniques préférées par les écoles et les gouvernements, car ils permettent d'établir et classer les apprenants selon un savoir général afin de créer des politiques publiques pour toute la population. Cependant, ils ne prennent pas en compte des savoirs et les problématiques spécifiques des différentes communautés et ils limitent la créativité des professeurs pour enseigner, et des apprenants pour travailler avec leurs connaissances (Posner, 2005).

Selon Tyler (1998), l'objectif de l'évaluation ne doit pas seulement être orienté vers la mesure des connaissances, mais dans l'analyse des problématiques sociales afin de doter les apprenants avec la capacité de réflexion et solutions de situations de leurs réalités. Par exemple, la réalisation de l'hétéroévaluation permet la reconnaissance des efforts des apprenants par eux-mêmes, et l'autoévaluation « leur permet d'être responsables de leur processus d'apprentissage » (Sacristán & Gómez, 2009, p. 360). Malgré l'existence de ces examens, l'évaluation externe est privilégiée comme un mécanisme de contrôle qui reste autonome aux enseignants et vise à l'homogénéisation des savoirs chez les apprenants (Sacristán & Gómez, 2009).

En dépit des intérêts de l'évaluation interne, les examens externes sont les plus utilisés par les écoles, car les institutions puissantes les exigent pour établir l'investissement. De ce fait, les « les résultats d'une école ou d'un enseignant peuvent être comparés à ceux d'autres enseignants et écoles » (Posner, 2005, p. 289), car l'enseignement passe dans la salle de classe à travers l'interprétation des enseignants pour donner des sujets qui sont évalués (Sacristán & Gómez, 2009). En plus, cette comparaison permet aux institutions de culpabiliser les écoles et les apprenants des échecs dans les résultats des apprenants (Posner, 2005), et de justifier le financement des ressources vers une institution et non l'autre.

Selon Perrenoud (1996), la classification des apprenants selon le savoir acquis est une préparation pour la vie sociale, où selon les qualifications et les diplômes obtenus, les opportunités d'accès au marché du travail seront plus grandes ou plus précaires. En effet, la pression d'être excellent ou d'échouer dans la vie scolaire crée une position de pouvoir-soumission, où ceux qui ont le contrôle des examens peuvent dominer et transformer la vie

des apprenants qui sont plus intéressés dans achever des bons résultats dans les examens, que de donner solutions aux problématiques sociales à travers la réflexion (Sacristán & Gómez, 2009). Ainsi, l'évaluation des savoir devient une manière de créer des inégalités sociales pour obtenir des bénéfices économiques chez les apprenants et les écoles.

### **3. Bilinguisme et multilinguisme**

Pour relever la posture du Programme de Bilinguisme de Bogotá et du Plan d'Études de l'école de l'université Antonio Nariño face à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère et la conception de langue travaillée dans le curriculum ; les concepts du bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme sont étudiés dès divers points de vue afin de contraster le discours présenté dans les documents officiels et les théories existantes par rapport à la conception de langue maternelle, seconde langue ou langue étrangère. De ce fait, les idéologies cachées dans les documents sont évaluées selon des théories des langues fondées dans les exigences de la communauté académique (de jure) et les théories nées des recherches faites dans le contexte colombien.

Tenant compte que la langue c'est un système de communication social qui nous permet de construire et reconstruire le monde et qui nous rend différents des animaux (Bloomfield, 1933), les êtres humains ont développé des stratégies pour parler leur langue maternelle et des autres langues qui co-existent dans le monde. Cependant, quand les personnes commencent à utiliser des langues différentes de leur langue première, les concepts pour définir les habiletés qui doivent être acquises sont différents. C'est qui s'exige dans les documents officiels (de jure), n'est pas le même qui passe dans la réalité (de facto).

### **3.1. De jure**

#### **3.1.1. Bilinguisme**

Pour Bloomfield (1933), le bilinguisme implique « une maîtrise de deux langues comme un natif », ce qui signifie qu'un individu doit faire un usage correct de la langue étrangère en plus de sa langue maternelle. La langue étrangère apprise et acquise par excellence sera toujours l'anglais. Ainsi, l'apprentissage correct de l'anglais est considéré par Bloomfield (1933) comme "l'anglais standard", puisque ce sont les enfants des familles les mieux placées aux États-Unis qui acquièrent l'anglais correct, tandis que les enfants qui n'ont pas de ressources économiques parlent "l'anglais vulgaire". En conséquence, pour apprendre une langue étrangère, les personnes doivent maîtriser la langue comme si elle était leur langue maternelle. Également, pour le Ministère d'Éducation National en Colombie (2006), « le bilinguisme fait référence aux différents degrés de maîtrise avec lesquels un individu atteint communiquer dans plus d'une langue et d'une culture. Ces différents degrés dépendent du contexte dans lequel chacun se développe » (p. 5). Donc, il existe une distinction entre l'acquisition d'une deuxième langue et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Krashen (1981), l'apprentissage d'une langue se produit d'une manière consciente lorsque les élèves apprennent dans un contexte éducatif. Cela s'applique aux enfants et aux adultes qui sont en train d'apprendre une langue étrangère dans un établissement d'enseignement. Pour Krashen, ce modèle d'enseignement en classe présente plusieurs inconvénients, puisque les élèves ne sont exposés à la langue qu'ils apprennent que par quelques heures, en plus le contexte dans lequel ils habitent ne leur donne pas beaucoup d'outils pour améliorer leur niveau de connaissance de la langue. D'un autre

côté, « l'acquisition est un processus inconscient résultant d'une communication naturelle et informelle entre les personnes, où la langue est un sens et non une fin en soi » (Krashen, 1981, p. 1), cela signifie qu'aucun effort n'est fait pour connaître une langue mais plutôt qu'elle se développe chez les enfants grâce à l'interaction qu'ils ont avec l'environnement. Par conséquent, les enfants qui acquièrent en même temps leur langue maternelle et une deuxième langue ont plus de facilités à communiquer, puisque leurs connaissances ont commencé à se développer dès les premiers stades de la vie.

### **3.1.2. Multilinguisme et plurilinguisme**

Malgré les conceptions établies, dans les dernières années les termes multilinguisme et plurilinguisme sont accueillis dans les processus d'apprentissage et acquisition des langues étrangères. Selon le Cadre Commun de Référence pour les Langues Européenne (2003) :

« Le « multilinguisme » est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut y arriver en diversifiant l'offre de langues dans une école, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, le « plurilinguisme » met l'accent sur le fait 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, 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 » (p. 11).

Ainsi, en Colombie, le Ministère d'Éducation National parle d'un pays multilingue et plurilingue où les langues autonomes co-existent avec l'espagnol et les autres langues étrangères, mais ne lui ne donne pas des espaces que pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère, en négligeant l'existence des langues autonomes comme deuxièmes langues de la Colombie.

### **3.2. De facto**

Grâce aux recherches réalisées en Colombie, les perceptions face au bilinguisme, le multilinguisme et le plurilinguisme ont beaucoup changé, car les chercheurs ont noté que les définitions présentées dans les documents ne sont pas articulées avec la réalité des contextes éducatifs. Ainsi, selon Fairclough (2008), la modernité demande une standardisation des langues dans le monde, car « l'unification de l'ordre du discours par l'imposition de langues standardisées aux États-nations, permet l'unification d'un « marché linguistique » (p. 172).

#### **3.2.1. Bilinguisme**

Bien que le Ministère d'Éducation National parle d'un pays multilingue où l'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement créé autour de l'anglais, mais aux autres langues étrangères et aux langues autonomes en tant que deuxièmes langues ; le positionnement de programmes du bilinguisme est orienté de manière unidirectionnelle vers l'enseignement de l'anglais comme la langue du futur. Donc, selon Guerrero (2008) « en Colombie, être bilingue signifie parler en anglais » (p. 32). Également, De Mejia (2006) dit que « en réalité, quand on parle de bilinguisme ou d'éducation bilingue, l'accent est mis sur une langue particulière - l'anglais » (p. 153). En conséquence, après l'implémentation des

programmes pour développer le bilinguisme, les autres langues étrangères ou les langues autonomes ne sont pas considérées dans la réalité des contextes colombiens.

### **3.2.2. Multilinguisme et plurilinguisme**

Selon Silvia Valencia (2005 en De Mejia (2006)), « la focalisation sur le bilinguisme espagnol/anglais prédomine. Ainsi, l'existence d'autres langues dans différentes régions du pays est négligée, en particulier les langues indigènes et d'autres langues étrangères » (p. 153). En conséquence, les lois du bilinguisme créées n'ont pas en considération l'existence d'autres langues pour créer des programmes du bilinguisme. À propos de cette négligence, Cepeda (2018) dit que « le bilinguisme et le multilinguisme sont plus que de simples traits à acquérir et à utiliser, car monolinguisme, bilinguisme et multilinguisme sont finalement constituants de l'identité et de la culture des individus et des sociétés » (p. 88). Donc, l'exclusion des langues autonomes et d'autres langues étrangères provoque la perte de l'identité et la culture d'autres savoirs construits dans différents contextes d'énonciation. Ainsi, selon Usma (2009), bien que la Colombie soit un pays multilingue et multiculturel, dont les langues autonomes co-existent avec l'espagnol dans un société plurilingue, les politiques du bilinguisme les ont marginalisées pour établir une hégémonie de l'anglais comme langue étrangère par excellence.

### **3.3. Conclusion**

À travers des mécanismes langagiers sociaux, tels que la standardisation des genres discursifs ou les choix lexicaux selon le contexte d'énonciation. Par exemple, selon Fairclough (2001) :



« La standardisation a une importance économique directe dans l'amélioration de la communication : la plupart des personnes impliquées dans l'activité économique finissent par comprendre la norme. Il est d'une grande importance politique et culturelle dans l'établissement de la nation, et l'État-nation est la forme privilégiée du capitalisme (p. 56).

Ainsi, tenant compte des lois créées pour l'enseignement des langues étrangères en Colombie, il est possible d'identifier une inclinaison vers l'enseignement du bilinguisme anglais-espagnol où les langues autonomes et les autres langues étrangères du pays ne sont pas considérées dans la création de programmes du bilinguisme. Alors, l'anglais est devenu la langue de pouvoir dans la société colombienne, à travers l'exclusion d'autres langues (Usma, 2009), car cette langue permet l'accès à la communauté globale et le développement économique (MEN, 2006). Par conséquent, à travers de politiques du bilinguisme, l'homogénéisation et la standardisation des langues de prestige dans le pays met plus d'accent dans la promotion du bilinguisme pour coloniser les langues parlées comme moyens pour obtenir des bénéfices économiques (Cepeda, 2018 et Fairclough, 2008).

## CHAPITRE IV – MÉTHODOLOGIE

### 1. Recherche qualitative

Pour comprendre la manière dont différents aspects de la vie fonctionnent en relation avec la réalité, la recherche qualitative permet de chercher une réponse pour les problèmes ou situations qui passent dans les différents contextes sociaux des personnes. Selon Creswell (2007) « la recherche qualitative commence par des hypothèses, une vision du monde, l'utilisation d'un regard théorique et l'étude de problèmes de recherche portant sur le sens que des individus ou des groupes attribuent à un problème social ou humain » (p. 37).

En plus, selon Denzin & Lincoln (2011) « la recherche qualitative est une activité située qui situe l'observateur dans le monde. Elle consiste en un ensemble de pratiques interprétatives et matérielles qui rendent le monde visible » (p.3). Alors, ce travail utilise la recherche qualitative tenant compte que « la recherche qualitative s'intéresse à la vie des gens, à leurs comportements, à leurs expériences, à leurs interactions, à leurs actions, et les interprète tous de manière située » (Vasilachis, 2006, p. 7).

#### 1.1. Analyse documentaire

En plus, cette recherche est faite à travers une analyse documentaire car celle-ci permet de rédiger « une vaste collecte de données. Donc, après avoir organisé et stocké les données, il y a une analyse pour essayer de donner un sens aux informations collectées » (Creswell, 2007, p. 43). Donc, cette analyse sert à interpréter et comprendre la manière dont le discours des documents des politiques publiques transforme et modèle les modes de vie de la société dans des contextes éducatifs particuliers.

## **2. Instruments pour la collecte de données et documents analysés**

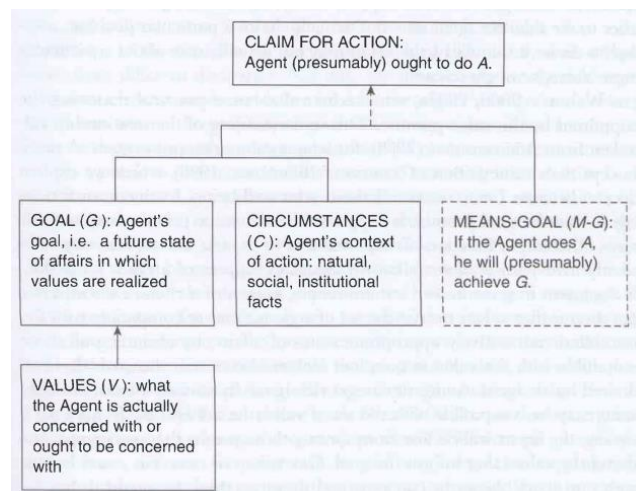
L'organisation des documents a été réalisée en tenant compte de la méthode de l'historicité « qui porte essentiellement sur les problèmes de sélection et évaluation des preuves documentaires » (Bell, 2010, p. 122). Bien que pour développer des recherches, il soit toujours nécessaire d'effectuer une collecte documentaire, où les documents trouvés sont analysés selon différentes stratégies méthodologiques. Alors, dans cette recherche, le terme « document » est utilisé pour faire référence aux sources primaires telles que les documents écrits (lois, programmes et documents institutionnels), et les pages d'internet qui montrent les objectifs des documents officiels.

Ainsi, après la réalisation d'une recherche rigoureuse à propos des politiques publiques pour l'enseignement de français comme langue étrangère à Bogota, seulement deux documents officiels s'occupent de cette langue, à savoir : le Programme du Bilinguisme de Bogota et l'Accord de Coopération entre le Secrétariat d'Éducation de Bogota et l'Ambassade de France. Dans cette analyse, seulement le Programme du Bilinguisme est analysé, car les deux documents partagent un discours similaire. En plus, selon l'objectif de cette recherche, le Project Educatif Institutionnel et le Plan d'Études du français langue étrangère de l'École de l'Université Antonio Nariño sont analysés afin de mettre en évidence l'impact discursif et l'implémentation des politiques publiques du bilinguisme dans les documents officiels de l'école.

### **2.1. Grilles de collecte de données**

Pour faire la collecte d'information, l'utilisation des grilles de collecte de données permet la catégorisation et l'organisation de l'information selon certains critères préétablis. Dans cette analyse, la lecture des documents a été réalisé à partir des catégories préconçus

selon les concepts développés dans le cadre théorique et le modèle de raisonnement pratique proposé par Fairclough & Fairclough (2013). Ce modèle propose l'analyse des politiques comme moyens d'argumentation pratique, c'est-à-dire que les documents utilisent l'argumentation pour accomplir ses objectifs à travers la persuasion pour « doter à la population avec des raisons pour réagir » (Fairclough & Fairclough, 2013, p. 81). Alors, dans le raisonnement pratique les personnes peuvent accepter les objectifs et les conclusions, si elles trouvent que ceux-ci sont motivés par leur propre vérité ou des règles établies par la société. Dans cette analyse, le discours donne des raisons aux personnes pour agir dans la réalité et, en conséquence, il doit être analysé selon les moyens de persuasion qu'il utilise pour persuader à la société (*voir illustration #1*).



*Illustration 1 - Structure des arguments pratiques - (Fairclough & Fairclough, 2013, p. 44)*

### 2.1.1 Analyse des documents officiels

Au moment d'établir des discours politiques présentés en forme de lois, programmes dirigés par le gouvernement et projets institutionnels, les grilles d'analyse seront divisées selon les critères d'analyse du discours politique établis par Fairclough & Fairclough (2013), à travers le raisonnement pratique, à savoir :

1. Les affirmations : elles sont établies comme des actions qui sont nécessaires pour résoudre des problèmes du contexte où pour achever les objectifs face à certains problématiques. Elles sont les conclusions de prémisses mises ensemble ou les solutions des problématiques présentées dans les contextes d'action.
2. Les objectifs : ils présentent les buts à accomplir dans l'avenir selon les désirs et les normes établis par les auteurs du discours.
3. Valeurs : elles montrent les désirs et les croyances des auteurs pour établir leurs actions. Alors, les actions seront réalisées si elles sont conçues comme appropriées selon les propres valeurs et les normes sociales.
4. Les circonstances : elles montrent le contexte où les actions passent.
5. Moyens : ils montrent les actions ou chemins suivis pour accomplir les buts du discours.

En plus, la grille d'analyse prend aussi en considération des éléments tels que les auteurs des documents, les dates de publication et le type de document pour faire une analyse plus profonde à travers l'Analyse Critique du Discours (*voir annexe 1*).

Type de document	Année de publication	Nom	Auteur	Affirmation	Objectif	Circonstances	Valeurs	Moyens et objectifs

**Tableau 1** : Collecté de données des documents adapté de Fairclough et Fairclough (2013)

### **2.1.2 Analyse face au français langue étrangère**

Pour la construction de la deuxième grille de collecte de données, les catégories ont été préétablies selon les critères présentés dans le cadre théorique de cette recherche, tout en sachant que ces éléments sont essentiels pour l'analyse critique du discours. Ainsi, la première partie de la grille vise à établir quelles sont les affirmations posées autour de

langue étrangère, car c'est à travers ce positionnement théorique que les institutions auront l'autonomie pour créer leurs curriculums et plans d'études face à la langue (De Bogotá, 1994). En conséquence, la manière dont les plans d'études sont construits et écrits reflète les pensées, les désirs et les idéologies des auteurs du discours, car à travers l'utilisation de la langue, on peut persuader et exercer des relations de pouvoir (Fairclough, 2013) pour achever un objectif propre ou commun.

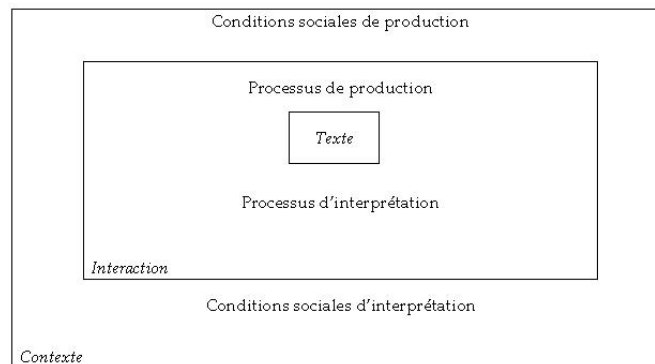
En plus, selon Van Dijk (2013), établir le contexte d'énonciation des discours permet d'établir l'impact et la manière dont les sujets écoutent et intègrent les discours pour agir dans leurs environnements, car le contexte contrôle et est contrôlé par le discours. Ainsi, la catégorie du processus d'enseignement est orientée vers la compréhension des modèles pédagogiques présentés dans les discours comme la démarche pédagogique à suivre pour accomplir les objectifs face à la langue (Tyler, 1998, Posner, 2005). D'un autre côté, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et les contenus du plan d'études permettront l'analyse des valeurs, idéologies et désirs cachés dans le discours face aux locuteurs idéaux de la langue (Fairclough, 2013). Finalement, la dernière catégorie montre la manière dont les objectifs face à la langue sont évalués afin d'analyser si la démarche pédagogique suivie a été efficace ou, si au contraire, les objectifs n'ont pas été achevés selon les critères exigés dans l'institution (*voir annexe 1*).

	Catégories d'analyse							
	Langue	Plan d'études	Contexte	Processus d'enseignement	Enseignants	Apprenants	Contenues	Evaluation
Document								
Document								

*Tableau 2: Collecté de données face à l'enseignement du français langue étrangère.*

### 3. Étapes Analyse Critique du Discours

Tenant compte la question de recherche : *comment le discours du Programme de Bilinguisme de Bogotá modèle le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño ?* il y a eu deux étapes pour l'analyse discursive des documents. D'abord, tenant compte de l'analyse proposée par Norman Fairclough (2001) dans le texte « *language and power* », car il met en évidence les idéologies cachées dans les éléments structurels de la langue et son influence dans la manière de vivre des personnes selon les contextes de réception. Dans ce modèle, il y a eu une analyse descriptive du texte qui est interprété dans l'interaction avec la société pour transformer les conditions de vie des personnes (voir figure #2).



**Illustration 2** – *Discours comme texte, interaction et contexte* - (Fairclough, 2001, p. 25)

En deuxième lieu, il y a une analyse contrastive des trois documents à travers une lecture réflexive. Ce contraste a permis d'établir les points en commun et les différences existantes dans les documents afin de révéler et découvrir la manière dont le discours du Programme de Bilinguisme de Bogotá modèle le PEI et le Plan d'Études de l'école.

### **3.1. La description du texte**

Le Discours est une construction sociale qui, en même temps, peut créer des réalités après leur énonciation. En conséquence, faire une analyse critique du Discours permet de

découvrir les idéologies cachées et l'impact produit dans la société. Ainsi, en suivant le modèle de Fairclough (2001), dans la première étape il y aura une grille d'analyse de données orientée par des questions descriptives. Ces questions sont organisées dans trois sous-catégories : le vocabulaire, la grammaire et les structures textuelles des documents.

Dans chacune des catégories, les valeurs expérientielles (en tant qu'une représentation sociale ou naturelle où les expériences de l'auteur sont représentées), les valeurs relationnelles (qui présentent les relations sociales qui sont propagées à travers le texte et le discours) et les valeurs expressives (qui montrent la manière dont les auteurs du texte construisent ou montrent leurs identités dans les textes), seront évaluées selon leur fonction dans le texte. Selon le modèle du Fairclough (2001), les questions à résoudre dans ces catégories sont :

1. Vocabulaire :
  - a. Quelles valeurs expérientielles ont les mots ?
  - b. Quelles valeurs relationnelles ont les mots ?
  - c. Quelles valeurs expressives ont les mots ?
  - d. Quelles métaphores sont utilisées ?
2. Grammaire :
  - a. Quelles valeurs expérientielles ont les traits grammaticaux ? Quels types de processus et de participants prédominent ?
  - b. Quelles sont les valeurs relationnelles des traits grammaticaux ?
  - c. Quelles sont les valeurs expressives des traits grammaticaux ?
  - d. Comment les phrases (simples) sont-elles liées entre elles ? Quels connecteurs logiques sont utilisés ?



3. Structures textuelles :
  - a. Quelles sont les conventions interactionnelles utilisées ?
  - b. Quelles structures à plus grande échelle le texte a-t-il ?

	Catégorie :									
	Vocabulaire				Grammaire				Structures textuels	
	a.	b.	c.	d.	a.	b.	c.	d.	a.	b.
<b>Document 1</b>										
<b>Document 2</b>										

*Tableau 3: Analyse de données- la description du texte adapté de Fairclough (2001).*

### 3.2.L'interprétation du texte

Après, dans l'étape d'interprétation il y eu une analyse des relations entre le texte et les interactions de récepteurs pour interpréter les documents. Donc, l'interprétation des catégories établies est réalisée en relation avec les contextes et les types du discours présents dans les points d'énonciation des auteurs et le plan d'interprétation des lecteurs. Ainsi, ces catégories sont divisées en différentes sections, à savoir, le contexte est interprété selon leur fonction situationnel ou intertextuel, et le type de discours est divisé dans le schéma, le cadre et le script. Selon Fairclough (2001), la division correspond aux paramètres présentés à continuation :

#### 1. Contexte :

- 1.1 Situationnel : il fait référence aux connaissances des participants à propos des structures de pouvoir, les types des discours mis en œuvre selon la situation et le contexte particulier d'énonciation. Fairclough (2001) propose quatre questions pour faire cette analyse, à savoir :

- a. Qu'est-ce qui est en train de passer ?
- b. Qui sont les participants ?
- c. Quelles sont les relations des participants ?
- d. Quel est le rôle de la langue ?

1.2 Intertextuel : il fait référence aux « hypothèses des discours antérieurs liés à l'actuel, et ces hypothèses déterminent ce qui peut être pris comme le sens d'une partie de l'expérience commune » (Fairclough, 2001, p. 145).

## 2. Type de discours

2.1 Schéma : c'est la représentation de la structure qui doit être utilisée selon la fonction et l'objectif des différents types de textes.

2.2 Cadre : il fait référence aux images mentales ou cadres qui sont activés à propos d'un sujet présenté dans le texte, selon les représentations existantes des thématiques exposées.

2.3 Script : il montre les discours ou comportements qui sont typifiés et donnés aux différents sujets de la communauté selon leur rôle dans la société et les idéologies préexistantes.

	Catégorie :				
	Contexte		Type de discours		
	Situationnel	Intertextuel	Schéma	Cadre	Script
<b>Document 1</b>					
<b>Document 2</b>					

*Tableau 4: Analyse de données- L'interprétation du texte adapté de Fairclough (2001).*

### 3.3.L'explication du texte

Dans l'étape finale de l'analyse discursive, l'explication permet de découvrir quelles sont les relations existantes entre les interactions avec le texte et le contexte social

d'énonciation. C'est-à-dire, les textes sont compris selon les processus interprétatifs des auteurs et des lecteurs, mais en même temps ils sont reproduits d'une manière inconsciente dans la société (Fairclough, 2001).

Alors, dans l'analyse des documents en tant que produits et producteurs des relations de pouvoir de la société, il y a trois catégories à analyser :

1. Déterminants sociaux : ils font référence à l'explication donnée aux textes selon une perspective situationnelle, une perspective institutionnelle et sociétale, où les relations sont établies selon des typifications et idéologies historiquement construites.
2. Idéologies : elles établissent les suppositions faites et construites à travers du pouvoir exercé par des institutions et auteurs dominants, qui transforment les identités et les actions des participants du discours.
3. Effets : ils montrent la manière dont les auteurs et les lecteurs des textes reproduisent ou transforment les déterminants sociaux. Les producteurs du texte montrent des normes et idéologies qu'ils veulent mettre en œuvre, tandis que les interprètes sont ceux qui ont le pouvoir pour continuer ou transformer les informations données par l'auteur du discours.

	<b>Catégorie :</b>		
	<b>Déterminants sociaux</b>	<b>Idéologies</b>	<b>Effets</b>
<b>Document 1</b>			
<b>Document 2</b>			

*Tableau 5: Analyse de données - L'explication du texte du texte adapté de Fairclough (2001).*

## CHAPITRE V – ANALYSE ET RÉSULTATS

À continuation, l'analyse et les résultats de données sont présentés. D'abord, il y a une analyse des sous-catégories de l'analyse des documents officiels, à savoir, les affirmations, les objectifs, les valeurs, les circonstances d'énonciation et les moyens des documents pour accomplir leurs objectifs. Également, il y a une analyse des sous-catégories des éléments associés au français comme langue étrangère, à savoir, la langue, le plan d'études, le contexte d'application, le processus d'enseignement et apprentissage, les enseignants, les apprenants, les contenues et l'évaluation du plan d'études du français.

Pour faire l'analyse individuelle du Programme du Bilinguisme de Bogota, du PEI et du Plan d'Études de français langue étrangère, trois étapes d'analyse ont été faites en suivant le modèle de Fairclough (2001) (*voir annexe #2*). En premier lieu, il y a une étape de description du texte, où les catégories de vocabulaire, grammaire et structures textuelles sont présentées pour établir la manière dont la langue modèle des idéologies face aux catégories d'analyse. Ensuite, il y a une étape d'interprétation textuelle dès les contextes et types du discours existants dans les documents pour exposer et persuader les citoyens face à leurs objectifs. Finalement, il y a une étape d'explication textuelle, où les déterminants sociaux, les idéologies et les effets du discours sont révélés. Cette analyse est présentée dans *l'annexe #2* pour évaluer chacun des éléments de manière rigoureuse. Ainsi, il y a eu une lecture des résultats obtenus pour les contraster et mettre en évidence les relations existantes entre les documents, leurs idéologies et la réalité de plan d'études de l'école, à travers la description, l'interprétation et l'explication du texte.

Pour faire la lecture de l'analyse, il y a une présentation des citations de différents documents, nommées comme *extraits* et énumérées en parenthèses pour permettre la continuité dans la lecture, par exemple (*extrait 1*). Ces extraits sont exposés dans un tableau à la fin de l'étape de la description du texte de chaque catégorie selon la numération préétablie. En plus, à la fin des citations de la table, il y a une présentions des pages des documents analysés en parenthèse pour permettre la vérification du lecteur dans les documents officiels. Également, les noms de documents sont présentés à travers des sigles, dont PBB représente au Programme du Bilinguisme de Bogotá et PEI représente au Programme Éducatif Institutionnel de l'école.

## **1. Discours de documents officiels**

### **1.1. Affirmations**

#### **1.1.1. La description du texte**

Bien que les affirmations du Programme du Bilinguisme de Bogotá présentent des solutions face aux inégalités dans l'apprentissage des langues étrangères à travers de l'expression « réduire l'écart » (*extrait 2 – voir tableau 1*), elles promeuvent aussi l'exclusion des langues telles que le français, et les autres langues étrangères, car il y une suprématie de l'enseignement de la seconde langue, à savoir, l'anglais (Guerrero, 2010 et Gómez, 2017). En plus, la répétition de l'expression « amélioration du projet de vie » dans les extraits (2) et (3) du PBB et du PEI, dévoile une vision positive de l'apprentissage des langues, où elles contribuent à l'amélioration sociale et économique des individus.

Dans les extraits (1), (2), (3) et (4), la présentation des verbes « former, fournir, enrichir, réduire, permettre, assister, promouvoir, développer et renforcer », a deux objectifs : montrer les ordres du Programme comme objectifs volontaires, et persuader à la

communauté éducative d'apprendre une langue étrangère. Cependant, les apprenants doivent payer un prix caché dans l'apprentissage, du fait que s'ils parlent une langue étrangère du prestige, le pays aura des profits politiques et économiques à travers « l'amélioration du projet de vie ».

Affirmations		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Projet Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
<p>(1) Former les élèves à une compétence communicative dans une langue étrangère, en leur fournissant des outils pour enrichir leur projet de vie, réduire les écarts et leur permettre d'accéder à des opportunités académiques, professionnelles et sociales plus nombreuses et de meilleure qualité (p. 1).</p> <p>(2) Afin de réduire l'écart entre les écoles publiques et les écoles privées, le Plan de bilinguisme du district (PDB) œuvre pour que les élèves de Bogotá aient la possibilité d'apprendre une seconde langue et d'accéder à de meilleures opportunités dans leur projet de vie (p. 4).</p>	<p>(3) L'école de l'université Antonio Nariño, dans sa perspective d'éduquer aux valeurs, au respect mutuel, à la tolérance et à la participation a nommé son P.E.I. "L'ÉDUCATION COMME ALTERNATIVE POUR ATTEINDRE L'EXCELLENCE DANS UNE VIE PLUS HUMAINE". Former des personnes intégrales par le biais de la connaissance, de l'art, de la science, de la culture et de la relation avec leur environnement afin que celui-ci transcende dans leur projet de vie de manière à rendre possible leur relation personnelle (p. 4).</p>	<p>(4) Le domaine des Humanités, en réponse aux exigences de l'évolution des paradigmes sociaux, culturels et scientifiques et aux objectifs de l'enseignement actuel, favorise le développement chez les étudiants de compétences communicatives qui impliquent les capacités d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture ; et d'autre part, en prenant la communication et le langage comme objet d'étude. La compétence communicative est comprise comme le pouvoir de l'étudiant de communiquer efficacement dans des contextes culturels significatifs et, avec elle, le renforcement des compétences grammaticales, sociolinguistiques et textuelles (p. 2).</p>

*Tableau 1: Les affirmations des documents officiels.*

### 1.1.2. L'interprétation du texte

Pour persuader les institutions, le Programme du Bilinguisme de Bogotá présente comme objectif fondamental « former les élèves à une compétence communicative dans une langue étrangère » (extrait 1). Mais, dans les extraits (3) « l'éducation comme alternative pour atteindre l'excellence » et (4) « en réponse aux exigences de l'évolution des paradigmes sociaux, culturels et scientifiques et aux objectifs de l'enseignement actuel, favorise chez les étudiants le développement de compétences communicatives », il est évident que les exigences du PBB sont orientés vers l'amélioration de l'économie à travers d'une langue étrangère. Ici, « les politiques répondent aux discours d'efficacité et marché international sans tenir en compte des réalités et les caractéristiques du contexte Colombien

» (Marmolejo & Mayora, 2020, p. 110), car les contextes particuliers adoptent un positionnement généraliste où les bénéfiques sont nés des besoins du pays et non des réalités particulières.

### **1.1.3. L'explication du texte**

Alors, face aux idéologies, le contexte de l'école présente la langue comme un instrument pour promouvoir les valeurs à travers les compétences langagières, à savoir, dans l'extrait (4) « la compétence communicative est comprise comme le pouvoir de l'étudiant de communiquer de manière efficace dans des contextes culturels significatifs ». C'est-à-dire que, comme conséquence du niveau de langue exigé par le PBB, l'école vise à l'apprentissage des compétences communicatives pour devenir compétitive face aux demandes de la globalisation. « Ainsi, les discours qui incluent des choix lexicaux comme les indicateurs, l'assurance qualité, l'efficience et l'efficacité, le client, le budget et autres ont été naturalisés par les écoles » (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021, p. 36). En effet, l'amélioration et le succès des projets de vie des apprenants viennent attachées à l'acquisition des compétences langagières pour l'obtention des ressources économiques, sans vraiment tenir en compte des besoins sociaux des individus.

## **1.2.Objectifs**

### **1.2.1. La description du texte**

Dans les trois documents, seulement le verbe de l'extrait (5 – voir *tableau 2*) « diminuer » montre un aspect négatif qui doit être changé selon les exigences du PBB, à savoir, le bas niveau d'anglais obtenu. Les verbes des extraits (6) et (7) « renforcer et promouvoir » présentés dans le PBB ; les verbes des extraits (9) à (15) « générer, offrir,

proposer, fournir, faciliter » du PEI ; et les verbes des extraits (16) à (19) « développer, apprécier, reconnaître et utiliser » du Plan d'Études, sont présentés en tant que synonymes pour parler des bénéfices obtenus par les apprenants dans l'apprentissage des langues, du fait qu'il « a comme objectif construire des programmes d'éducation bilingue pour la langue majoritaire en introduisant une ou plusieurs langues étrangères » (Tavera et al., 2020, p. 71). Également, cette liste de verbes montre les apprenants comme sujets passifs qui recevront des bénéfices économiques et sociaux.

Les constructions lexicales « bonnes pratiques, socialisation des expériences, positionnement et recherche, interaction culturelle, renforcer les processus pédagogiques et méthodologiques » des extraits (5) à (8) présentés dans le PBB, signalent la recherche des aspects positifs, la prise en considération de la voix de la communauté et l'investissement des ressources pour l'enseignement des langues, car selon l'expérience et les discours éducatifs, le travail fort, la communication avec la culture en étrangère et la motivation sont les facteurs essentiels pour acquérir la langue. Face au français, il n'y a pas le même investissement, car son nom n'est pas présenté de manière explicite, du fait que, selon Tavera et al. (2020), l'anglais exclut la présence des autres langues dans le pays.

Ainsi, dans le PEI et le Plan d'Études, les constructions « expériences d'apprentissage, recherche scientifique, changements dans notre pays, exigences sociales, économiques et culturelles qui exigent un nouveau siècle pour les enfants et les jeunes de la Zona Quinta et récupération de la valeur du travail paysan » des extraits (9) à (15) et « patrimoine culturel, cohésion sociale » des extraits (16) à (19), exposent un double travail : promouvoir l'apprentissage de la langue pour accomplir avec les besoins du pays et donner des solutions aux besoins du contexte spécifique pour sauver la tradition de vie de la



campagne à Usme. Cependant, les mots « exigences et préparation pour le futur » des extraits (12) à (14) du PEI, énoncent l'obligation d'apprendre la langue pour avoir du succès au niveau économique dans le pays et dans la vie à Usme.

Objectifs		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
<p>(5) En travaillant constamment pendant la période de quatre ans, il sera possible de réduire le nombre d'étudiants au niveau A1 et d'atteindre un pourcentage significatif (30%) d'étudiants au niveau A2.</p> <p>(6) Renforcer les réseaux d'enseignants par l'identification de : bonnes pratiques, socialisation des expériences, positionnement, et recherche, entre autres.</p> <p>(7) Promouvoir la pratique de la langue entre pairs, en générant des espaces d'interaction culturelle pour le développement des compétences communicatives en anglais et en français (p. 2).</p> <p>(8) Renforcer les environnements d'apprentissage des IED, à travers des stratégies qui favorisent l'interaction en anglais ou en français à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, en offrant aux élèves, aux enseignants et aux tuteurs, des ressources qui permettent de renforcer les processus pédagogiques et méthodologiques, le développement linguistique et l'utilisation de matériels dans la classe pour renforcer et augmenter la motivation pour l'apprentissage et le pourcentage d'utilisation de la langue étrangère (p. 2).</p>	<p>(9) Générer des expériences d'apprentissage qui permettent le développement de la pensée et des valeurs chez les différents acteurs de la communauté.</p> <p>(10) Offrir des espaces permettant aux étudiants d'effectuer des recherches sur les questions scientifiques et technologiques actuelles.</p> <p>(11) Proposer de nouvelles tendances, éléments et perspectives de développement qui contribuent à la construction de nouveaux scénarios de changement dans notre pays.</p> <p>(12) Offrir une éducation conforme aux exigences sociales, économiques et culturelles d'un nouveau siècle aux enfants et aux jeunes de la Zona Quinta.</p> <p>(13) Fournir une information éthique et morale qui développe la solidarité, l'effort et le travail collectif.</p> <p>(14) Promouvoir une éducation intégrale avec créativité dans la connaissance de la science, de l'environnement et de la culture, ainsi qu'une relation avec leur environnement afin que l'élève soit préparé à son avenir et à son travail.</p> <p>(15) En tenant compte de l'accent mis sur l'anglais, l'expression artistique dans toutes ses dimensions et la récupération de la valeur du travail paysan comme forme de subsistance de la communauté (p. 4).</p>	<p>(16) Développer les compétences communicatives de base pour écouter et établir des relations de coexistence démocratique et participative conformément aux normes de solidarité et de tolérance.</p> <p>(17) Reconnaître les différents éléments constitutifs de la langue par l'étude systématique de chacune de ses composantes.</p> <p>(18) Valoriser et utiliser la langue comme élément du patrimoine culturel et comme moyen de cohésion sociale entre les peuples, les cultures et les communautés régionales.</p> <p>(19) Utiliser la langue comme un instrument vivant de communication personnelle, sociale et artistique (p. 2-3).</p>

*Tableau 2: Les objectifs des documents officiels.*

### 1.2.2. L'interprétation du texte

Dans le PBB, les objectifs en infinitif exigent l'amélioration macro d'utilisation de la langue dans les écoles de la ville pour achever le niveau A2 selon le Cadre Européen Commun de Référence. Ainsi, dès le PBB et le PEI, l'apprentissage d'une langue vise à l'obtention des profits économiques pour la personne et pour le pays, tandis que le Plan d'études vise à l'apprentissage des compétences langagières pour se communiquer dans la culture du contexte. Selon, Van Dijk (2011) « le contrôle du discours public implique le contrôle de l'esprit du public et donc, indirectement, le contrôle de ce que le public veut et

fait. Il n'y a pas besoin de coercition si l'on peut persuader, séduire, endoctriner ou manipuler les gens » (p. 36), raison pour laquelle, les verbes à l'infinitif donnent l'impression d'être des objectifs à achever, mais ils sont une obligation pour entrer dans le monde globalisé.

En plus, tenant compte que dans le PBB, les extraits (5) et (6) orientent leurs objectifs vers l'amélioration du niveau de langue (anglais et français) des enseignants et des apprenants, il est évident que la responsabilité pour le faire est des enseignants qui doivent « transformer » leurs pratiques éducatives afin d'avoir des bons résultats. Dans le PEI et le Plan d'Études, l'éducation est le moyen pour apprendre de sciences, technologie, arts et langues étrangères, en tant que moyens pour améliorer la vie rurale et urbaine d'Usme selon les exigences de la société actuelle.

### **1.2.3. L'explication du texte**

Les déterminants sociaux révèlent le pouvoir du PBB et son influence dans la construction du PEI et du Plan d'Études. Ainsi, le PBB exige le niveau A2 dans la maîtrise de la langue pour améliorer la position politique et économique du pays, « relation qui s'explique par le fait que les personnes au pouvoir dans les institutions considèrent principalement leurs intérêts comme liés au capitalisme » (Fairclough, 2001, p. 33), en faisant que le PEI et le Plan d'études soient obligés à améliorer les compétences langagières de leurs apprenants en même temps qu'ils essaient de transformer et d'améliorer leur contexte particulier. En effet, le PBB se présente comme le moyen le plus efficace pour avoir des bons résultats face au niveau de la langue, car les pratiques suivies par les enseignants n'ont pas été suffisantes pour achever des bons résultats, tandis que le

Programme fait un accompagnement constant au procès d'apprentissage pour réduire le niveau A1 de manière satisfaisante.

En conséquence, l'implémentation du PBB est née de la méconnaissance des travaux pédagogiques pour l'enseignement des langues étrangères réalisés par chaque institution, parce que « l'élite symbolique et son discours contrôlent toujours les types de discours, la sélection ou la censure des arguments, et la nature des opérations rhétoriques » (Van Dijk, 2011, p. 70), en faisant que les objectifs particuliers soient transformés selon les besoins du pays et non des objectifs spécifiques.

Alors, le PEI centre son effort dans l'enseignement de la technologie, l'art et l'enseignement de l'anglais pour parler de la culture propre dans les exigences actuelles du pays, tandis que le français est placé en dehors des sujets plus importants de l'école. Selon, Marmolejo et Mayora (2020), cette situation oriente l'enseignement de cette langue vers le développement des compétences langagières (extrait 16) à travers des éléments structurels et sociaux qui n'ont pas la même intensité ou intérêt que l'anglais.

### **1.3.Valeurs**

#### **1.3.1. Description du texte**

Dans l'extrait (20 - voir *tableau 3*) du PBB, les sujets « enfants, adolescents et jeunes » marquent l'inclusion d'un secteur vaste de la société, mais il ne prend pas en considération les adultes ou la population âgée, qui est exclue dans le discours, car le programme ne la considère pas bénéfique pour accomplir avec le objectifs établis, mais le Programme ne le dit pas pour cacher ces désirs (Foucault, 1971). D'autre part, les verbes « améliorer et renforcer » sont opposés au verbe « devenir », du fait les premiers cherchent le

renforcement des connaissances existantes, tandis que le deuxième cherche la transformation totale du sujet.

En plus, l'expression « notre communauté éducative » exprime l'inclusion du programme dans une institution éducative locale, où les « citoyens du 21<sup>e</sup> siècle » représentent la transformation selon les besoins actuels qui sont implicites dans le texte, par exemple parler une deuxième langue, conçue comme une langue qui peut être utilisée dans la même mesure que la langue maternelle (Bloomfield, 1933). Cependant, dans la deuxième partie du texte, le document utilise l'adjectif possessif « sa » pour montrer que la transformation sera réalisée par d'autres personnes.

Pour parler de l'école, les extraits (21) et (22) du PEI, emploient les verbes « est et est projetée » pour montrer des aspects positifs de l'institution, à savoir, « la haute qualité ». Tandis que pour parler des apprenants les verbes sont « permettre et former », car ils sont les objets passifs qui recevront des aspects positifs de l'institution. De cette façon, le PEI, comme sujet de pouvoir, « contrôle les actions (et donc les Discours) des groupes dominés et leurs membres et, d'autre part, contrôle les cognitions personnelles et partagées socialement » (Van Dijk, 2016, p. 177). Comme résultat, le verbe « former » est utilisé comme une métaphore où les apprenants sont transformés par des artisans qui sont les acteurs de pouvoir, à savoir, le gouvernement, l'école et les enseignants.

Également, les constructions lexicales des extraits (21) et (22), « aimer la liberté, être critique, autonome et créatif, tolérant et capable d'être des agents du changement et compétent en matière de valeurs pour la communauté » montrent les valeurs qui sont exigés aux apprenants de l'institution, car l'apprentissage des langues est un « véhicule des

pensées, sentiments, sensibilités, subjectivités, besoins, désirs, visions du monde cultures propres et étrangères, positions politiques, attitudes inclusives ou exclusives » (Villalba et al., 2020, p. 75), ainsi l'école se présente elle-même comme un sujet doté des valeurs positives tandis que les apprenants sont des sujets passifs.

Ensuite, pour le Plan d'études, les valeurs « interagir, communiquer dans une autre langue, être compétent, devenir ouvert d'esprit, tolérant, compréhensif et générer une éducation humaine, flexible, créative, universelle et solidaire » présentés dans l'extrait (23), sont achevés et construites à travers de l'enseignement de « l'anglais », du fait que pour devenir un être humain ouvert au siècle actuel les personnes doivent utiliser une langue étrangère, car selon De Mejia (2006) ,en Colombie « quand on parle de bilinguisme ou d'éducation bilingue, l'accent est mis sur une langue particulière - l'anglais » (p. 153). En plus, les constructions lexicales telles que « les grandes transformations, le développement industriel et technologique, les gens d'aujourd'hui, les nouveaux contextes, les nouveaux modes de vie » présentent la langue étrangère comme le moyen pour s'adapter aux nouvelles situations de la quotidienneté.

Puis, dans le PBB, le sujet est présenté de manière explicite dans le temps futur pour montrer que la responsabilité de l'apprentissage des langues est des apprenants et enseignants, car « le pouvoir et l'abus de pouvoir, domination et manipulation, ainsi que toutes les formes de Discours, d'interaction et les communications illégitimes sont basées sur des structures et des relations sociales entre groupes sociaux » (Van Dijk, 2016, p. 175), dont le PBB contrôle le discours pour accuser ou s'approprier du succès académique des institutions plus minoritaires.

Au contraire, le PEI et le Plan d'Études emploient le présent de l'indicatif pour montrer que les situations passent dans l'actualité, raison pour laquelle, les changements doivent être réalisés et dirigés par les enseignants avec vitesse. Les trois documents utilisent le mode déclaratif pour présenter leurs désirs, leurs valeurs et les transformations qui doivent être accomplis dans les apprenants grâce aux efforts des enseignants.

Valeurs		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(20) Que les enfants, les adolescents et les jeunes de notre communauté éducative améliorent leur projet de vie et deviennent des citoyens du XXI <sup>e</sup> siècle grâce au renforcement de leurs compétences communicatives dans une deuxième langue (p. 4).	(21) MISSION : L'école de l'Université Antonio Nariño est une institution engagée dans la formation scientifique, technologique et humaine des étudiants qui leur permet de vivre et d'aimer la liberté, d'être critiques, autonomes et créatifs, tolérants et capables d'être des agents transformateurs du changement. (22) VISION : L'école de l'Université Antonio Nariño, est projetée comme une institution éducative de haute qualité dans toutes ses composantes, forgée dans un cadre de satisfaction des besoins éducatifs des étudiants et de leurs familles, formant des personnes compétentes dans les valeurs qui sont projetées à leurs communautés de la localité 5 d'Usme et de la ville (p. 3)	(23) En ce nouveau siècle, l'humanité subit de grandes transformations dues au développement industriel et technologique, aux changements sociaux et culturels dans les différentes sphères de la société et à une série d'événements qui font partie de la vie quotidienne. De ce qui précède, un besoin se fait sentir chez l'homme d'aujourd'hui : interagir dans son nouveau contexte en utilisant de manière plus efficace et pratique le processus de communication et, plus encore, être capable de communiquer en utilisant une autre langue. Dans cette perspective, le souci se pose dans le domaine des sciences humaines de démontrer un processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, qui permette aux étudiants d'être compétents en matière de communication, et en même temps de devenir des personnes ouvertes à de nouvelles façons de vivre, de penser et de faire les choses. En d'autres termes, être capable de tolérer et de comprendre d'autres cultures et d'en tirer des enseignements. Former des individus capables de s'approprier et de développer des compétences et des capacités pour la manipulation et la maîtrise de l'anglais qui leur fourniront une croissance intégrale où ils pourront s'exécuter efficacement dans un métier particulier qui exige l'utilisation pratique d'une autre langue (p. 298)

*Tableau 3: Les valeurs des documents officiels.*

### 1.3.2. L'interprétation du texte

Dans le contexte situationnel du PBB, le mot « notre » parle d'une communauté éducative locale, où ils seront les évaluateurs des transformations des apprenants jeunes pour accomplir avec les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle selon leurs objectifs. Alors, le contexte intertextuel, évidence qu'un projet de vie efficace conte avec la maîtrise de la langue étrangère, de préférence, l'anglais. Donc, le type de discours utilisé présente les

valeurs en tant que des actions qui apportent des profits aux personnes afin de devenir un citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle, situation qui exclut les personnes qui ne parlent pas des langues étrangères, d'où que Selon Cisneros et Mahecha (2020), « on ignore que la langue étrangère n'est pas ou n'est pas rendue fonctionnelle sur notre territoire et son enseignement, cela ressemble à une imposition dans des contextes éducatifs et, par conséquent, cela n'atteint pas l'intérêt des élèves à apprendre » (p. 164).

Au contraire du PBB, qui ne se fait pas responsable des actions pour l'apprentissage de la langue, dans l'extrait (22), le PEI présente à l'école comme l'entité de pouvoir en charge des valeurs des apprenants car le curriculum cherche l'amélioration de la communauté spécifique (Hurie, 2018), du même qu'il « s'inscrit dans un cadre visant à répondre aux besoins éducatifs des élèves et de leurs familles » (extrait 22), raison pour laquelle, il présente les valeurs comme objets abstraits qui seront donnés aux apprenants au moment d'entrer à l'institution. Cependant, il est toujours pressé pour obtenir l'approbation de haute qualité à travers l'adaptation et l'insertion dans l'actualité du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Du même, dans le Plan d'Études, les enseignants présentent les exigences de l'actualité face à l'utilisation de la langue et les transformations qui seront faites dans les apprenants pour qu'ils puissent devenir des hommes d'aujourd'hui qui accomplissent les exigences du monde actuel. Ainsi, l'homme d'aujourd'hui, le monde actuel et les transformations font référence au XXI<sup>ème</sup> siècle, en tant que producteur de technologie, promoteur des langues étrangères de prestige telles que l'anglais et le français (Usma, 2009). Donc, selon le discours du PBB intégré par l'école, l'homme d'aujourd'hui doit parler une langue étrangère pour améliorer sa vie et acquérir des valeurs qui lui permettent

de coexister dans l'actualité, car ce qu'il sait n'est pas suffisant et doit être transformé à travers de l'apprentissage passif de la langue.

### **1.3.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, les déterminants sociaux du PBB placent les apprenants comme les responsables directes pour acquérir des valeurs pour transformer leurs vies, car le PBB seulement évalue le processus. Au contraire, tenant compte que le PEI doit se confronter avec la réalité éducative, il promeut les valeurs exigées par les apprenants, leurs familles, et leur communauté. Malgré cette disposition, au niveau institutionnel, le PEI doit suivre des linéaments des lois éducatives, dont les valeurs les plus importantes sont celles-ci qui aident au développement économique du pays (MEN, 2006). Cette situation est aussi reflétée dans le Plan d'Études, dont les valeurs servent à donner aux apprenants la possibilité de bien effectuer leurs travaux au futur à travers la langue étrangère.

Ainsi, le discours du PBB montre que maîtriser une deuxième langue devient une valeur pour améliorer la vie des personnes, mais il n'y a pas une conscience des valeurs déjà intégrés par les apprenants. En revanche, le PEI présente l'école comme le moyen d'interaction privilégié pour l'apprentissage des valeurs, c'est-à-dire que l'institution a le pouvoir pour transformer la vie des personnes et de la communauté. De même, le Plan d'Études montre l'enseignement de la langue étrangère comme le moyen « pour atteindre un bénéfice économique, une compétitivité et une égalité sociale » (Hurie, 2018, p. 340), et pour transformer les valeurs des personnes, car elles seront capables de communiquer effectivement et respectueusement dans tous les espaces de l'actualité.



En conséquence, les discours du PBB face aux valeurs fait que les institutions concentrent leurs efforts dans l'enseignement des plus jeunes, en excluant les populations plus âgées qui coexistent dans les écoles. En plus, l'enseignement est réalisé dès la conception d'une deuxième langue et non d'une langue étrangère, où les valeurs ne sont pas privilégiées dès la transformation sociale, mais elles sont évaluées dès le niveau de langue des personnes, puisque « la normalisation des programmes cherche à homogénéiser le divers, et les évaluations cherchent à comparer l'incomparable » (Rodríguez-Revelo, 2017, p. 253).

Ainsi, dans le PEI, les sujets du savoir ont plus de pertinence que les valeurs humaines, car ils permettent l'obtention de résultats plus observables, d'autant que pour le Plan d'Études les valeurs sont des profits et des exigences de l'apprentissage de la diversité des cultures étrangères. Dans ces conditions, « le curriculum prescrit est défini par l'État et celui-ci sert à son tour de base du programme d'études prévu par les établissements, puisqu'il établit un programme national dans chacune des disciplines spécifiques » (Cobo, 2022, p.13). Subséquemment, l'école oublie les valeurs et les besoins de leur communauté pour donner plus d'importance aux savoir exigés dans le PBB.

#### **1.4.Circonstances d'énonciation**

##### **1.4.1. Description du texte**

Dans l'extrait (24 - voir *tableau 4*) du PBB, le vocabulaire choisi exhibe seulement des exigences qui doivent être accomplies dans un période spécifique du gouvernement. De ce fait, les expressions « facteur capital et inclusion sociale, productive et politique » placent le 21ème siècle comme la circonstance où langue sert à acquérir des profits

économiques et politiques (Hurie, 2018). Alors, la ville sera bénéficiée pour l'obtention des ressources et du prestige.

D'un autre côté, le PEI s'éloigne du PBB, car l'utilisation des expressions « institutions privées » dans l'extrait (25) met en évidence que, face à l'enseignement des langues, la démarche du travail doit être adaptée selon les linéaments créés pour les écoles publiques. En conséquence, l'impact des ordres du PBB et du PEI est dévoilé dans le Plan d'études, où les verbes « offrir, faciliter et incorporer » du l'extrait (26), signalent que le groupe des sciences humaines de l'école aspire à l'accomplissement des exigences du PEI et des programmes du bilinguisme, en même temps qu'il essaye de résoudre les besoins de « la communauté éducative ».

Le présent de l'indicatif a la fonction de présenter des actions que, selon les trois documents, sont en train d'être accomplies dans la ville et dans l'école ; cependant, il cache l'obligation des actions en tant que besoins des personnes. En plus, le mode déclaratif est employé dans les trois documents pour faire un exposé des ordres des institutions de pouvoir, où il existe une relation verticale dès le PBB, comme institution dominante, jusqu'au Plan d'études, comme institution soumise ; car selon Van Dijk (2016) « le pouvoir et l'abus de pouvoir, domination et manipulation, ainsi que toutes les formes de Discours, d'interaction et les communications illégitimes sont basées sur des structures et des relations sociales entre groupes sociaux » (p. 175). Par suite, bien qu'il n'y ait pas d'interactions directes, le document est dirigé vers la communauté en générale, pour la persuader et la faire penser qu'elle a la possibilité de choisir l'orientation de ses démarches pédagogiques.

Circonstances d'énonciation		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Projet Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(24) Dans le cadre du Plan de Développement du Bogotá (2020 - 2024) "Un nouveau contrat social et environnemental pour le 21e siècle", l'amélioration de l'inclusion sociale, productive et politique est un facteur clé (p. 4).	(25) L'École de l'Université Antonio Nariño est un établissement privé qui offre un enseignement préscolaire (maternelle, jardin d'enfants et transition), un enseignement primaire de base, un enseignement secondaire de base et un enseignement secondaire (jusqu'à la dixième année), en une seule journée, à son siège situé au kilomètre 15 n° 16-71 Sud via Usme (p. 3).	(26) L'objectif est d'offrir à la communauté éducative les outils nécessaires et concrets pour faciliter son incorporation dans la dynamique institutionnelle et, en particulier, dans le Projet Éducatif Institutionnel (p. 1).

*Tableau 4: Les circonstance d'énonciation des documents officiels.*

### 1.4.2. L'interprétation du texte

Pour le PBB, l'apprentissage des langues étrangères dans la ville est un besoin des personnes pour perfectionner les aspects sociaux, économiques et politiques. Cependant, au niveau intertextuel, le PBB cherche l'amélioration d'un niveau de langue, prétendument acquis, pour établir des relations politiques avec des entités internationales, telles que l'Ambassade de la France en Colombie à travers du « pouvoir des groupes dominants intégré dans des lois, des règles, des normes, des habitudes, et un consensus assez général » (Van Dijk, 2015, p. 355). Conséquemment, le PEI vise à l'accomplissement des objectifs établis par le gouvernement face aux besoins des écoles maternelles, élémentaires et du baccalauréat, en faisant que le Plan d'Études soit concentré dans la réalisation des objectifs du PEI au niveau situationnel, et l'adoption des paramètres du Cadre Commun de Référence Européen pour achever le niveau de langue exigé.

Le type de discours utilisé établit deux lieux d'énonciation : pour le PBB, Bogotá est la capitale du pays, car elle s'attache à l'accomplissement des besoins du XXIème siècle pour améliorer son économie et la vie sociale des personnes à travers l'éducation en langues étrangères, tandis que l'école comme institution privée accepte, sans une réflexion rigoureuse, toutes les directrices déterminées par le gouvernement dans la Loi Générale

d'Éducation en « légitimant directe ou indirectement des relations de pouvoir existantes » (Fairclough, 2001, p.33). En conséquence, ce qui est évident dans le cadre et le schéma du Plan d'études c'est l'écart entre les désirs de transformation sociale des objectifs et les circonstances d'énonciation, du fait que les facteurs humains et la langue ne sont pas prises en considération afin de modeler aux apprenants selon les exigences du PEI.

### **1.4.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, bien que, selon Cobo (2022), « il est nécessaire que les changements qui sont promus dès les politiques éducatives prennent en compte l'enseignant, l'établissement d'enseignement et le contexte spécifique où les processus éducatifs sont développés » (p. 27), le PBB parle des besoins de Bogotá mais, au niveau institutionnel et sociétal, la ville poursuit son intégration dans les dynamiques de pouvoir politique et économique du XXIème siècle, telles que la maîtrise d'une langue de prestige pour faire des négociations sans tenir en compte des contextes spécifiques.

De ce fait, selon les idéologies présentées par le PBB, Bogotá devient la ville de développement économique et politique à travers l'utilisation d'une langue du prestige, en excluant les autres langues et d'autres savoirs. De même, l'école vise à l'enseignement des différents sujets afin de réaliser des objectifs établis par le PEI. En conséquence, les actions promues par le PBB sont orientées vers le développement économique et politique, tandis que les facteurs sociaux, en tant que besoins locaux de communautés de la ville, ne sont pas prises en considération. Raison pour laquelle, le Plan d'Études, dans l'urgence d'accomplir avec le PEI, ne peut pas se concentrer complètement dans les besoins et la réalité de ses apprenants.

## **1.5.Moyens et objectifs**

### **1.5.1. Description du texte**

Dans les extraits (27) à (34) (*voir tableau 5*) les verbes « générer, accompagner, organiser, offrir, gérer, soutenir, réaliser, mettre en œuvre et renforcer », sont présentés comme des actions qui seront faites avec les enseignants des langues étrangères. Face au français, le document le nomme seulement une fois, face au 5 apparitions de l'anglais, en montrant que la langue plus importante pour la ville c'est l'anglais. Subséquemment, constructions lexicales telles que « formation des enseignants, accompagnement pédagogique, immersions, certifications linguistiques, formations et cours, programmes bilingues, etc. », dévoilent que les moyens pour devenir bilingues seront achevés par les enseignants et les institutions.

Dans les extraits (36) à (43) du PEI, les verbes « trouver et développer » montrent les moyens comme les actions à faire par l'institution avec les apprenants. En plus, les verbes « construire, comprendre et appréhender » placent à l'apprenant comme le sujet en charge de sa transformation. En conséquence, pour parler de l'actualité face aux actions obligatoires, les expressions « le monde dans lequel il vit, le passé, le présent et l'avenir et la responsabilité sociale » (extraits 36 à 43) sont utilisés pour parler des situations qui sont connues par la société de manière implicite et qui doivent être modifiées à travers d'un procès de réflexion et de construction cognitive, car selon Van Dijk, (2016), les groupes dominants visent à la transformation des groupes dominés à travers la transformation volontaire.

Dans le Plan d'Études, les verbes « apprécier, reconnaître, analyser, utiliser, renforcer » des extraits (44) à (48), ont une connotation positive, car c'est le perfectionnement des normes, des compétences et des valeurs déjà existantes et qui seront, de plus en plus, améliorés. Donc, les mots « normes, compétences, tests, conventions, examens, projet, intensité » montrent que les moyens pour avoir des résultats positifs demandent l'application des preuves dont le niveau de langue acquis devient plus important que les habiletés sociales exposées dans les valeurs.

D'un autre côté, dans le PBB, les moyens sont présentés en tant qu'objectifs à suivre par les enseignants, dont le sujet explicite de pouvoir c'est le Plan du Bilinguisme de Bogotá, du fait qu'il a la crédibilité historiquement gagnée et socialement acceptée (Foucault, 1971). Ainsi, la présentation des actions à faire à travers des objectifs à l'infinitif donnent le sens de l'obligation, Cependant, le mot « vise à » donne la sensation des désirs du Programme, mais non d'obligation. Dans le PEI, les actions positives de formation sont faites au futur par « nous » (l'école), et les actions de réflexion et transformation cognitive sont faites par « ils » (les apprenants), en polarisant les membres de la communauté éducative (Van Dijk, 2016). Donc, le succès est intégré dans le discours de l'école, et les résultats négatifs sont la responsabilité des autres.

Moyens et objectifs		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Projet Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
<p>(27) Le PBB vise à générer des actions de formation pour les enseignants de langues (anglais et français) et à fournir un soutien pédagogique aux processus pédagogiques et méthodologiques et à l'utilisation des ressources pour avoir un impact sur les pratiques d'enseignement (p. 1).</p> <p>(28) Organiser et offrir des cours de langue et de méthodologie pour les enseignants selon des modalités présentielle, virtuelles et/ou mixtes et/ou en immersion, avec certification du niveau de langue.</p> <p>(29) Gérer et soutenir les appels pour des cours de langue et de méthodologie dans les pays anglophones pour les enseignants.</p> <p>(30) Offrir des cours d'anglais virtuels aux enseignants ayant des pratiques de classe remarquables et un intérêt croissant pour l'amélioration de leurs performances dans la langue.</p> <p>(31) Organiser des ateliers de certification linguistique pour les enseignants d'anglais et de matières enseignées en anglais dans le district (p. 2).</p> <p>(32) Soutien dans le processus d'articulation du curriculum anglais et accompagnement dans les Plans d'Action Institutionnels.</p> <p>(33) Mettre en œuvre des modèles différenciés de travail curriculaire en fonction de la typologie des IED basée sur la caractérisation des écoles ciblées.</p> <p>(34) Renforcement des stratégies avec les écoles ayant un enseignement intégré en anglais (programme et méthodologie).</p> <p>(35) Soutien à la certification des écoles modèles d'éducation bilingue avec légalisation par l'inspection et la surveillance (p. 4).</p>	<p>(36) Situer l'élève dans le monde dans lequel il vit.</p> <p>(37) Établir des relations avec le passé, le présent et l'avenir.</p> <p>(38) Développer la pensée scientifique.</p> <p>(39) Assumer un engagement et une responsabilité sociale dans et avec le monde.</p> <p>(40) Comprenez que "la connaissance a du bon sens".</p> <p>(41) Développer la pensée formelle et abstraite.</p> <p>(42) Développer la réflexion à propos : Processus, opérations intellectuelles, structures cognitives qui lui permettent de penser par lui-même à partir de ce qu'il sait, comprend et propose.</p> <p>(43) Comprendre le monde comme une interaction (p. 3).</p>	<p>(45) Reconnaître, analyser et utiliser les règles de base de la langue anglaise et française, en les appliquant de manière appropriée dans des situations de communication concrètes (p. 5).</p> <p>(46) Renforcer les compétences communicatives des membres de la communauté éducative afin qu'ils puissent performer dans l'utilisation de la langue étrangère dans certaines situations de la vie quotidienne (p. 297).</p> <p>(47) Tests de Cambridge : à partir de 2019 et conformément aux accords de zone, nous mettrons en œuvre ce type d'examens internationaux (FLYERS, KET ; PET, IELTS) en 5e, 7e, 9e et 10e années avec lesquels nous renforçons la préparation de nos élèves conformément aux exigences du Cadre européen commun (p. 300).</p> <p>(48) Projet bilinguisme en 2019 : la nécessité d'apprendre une seconde langue rend nécessaire la mise en œuvre de nouvelles stratégies méthodologiques innovantes pour l'enseignement de l'anglais. Ainsi, à partir de l'année en cours (2019), la mesure a été prise d'ajuster l'anglais par compétences selon l'intensité du calendrier (p. 301).</p>

*Tableau 5: Les moyens et les objectifs des documents officiels.*

### 1.5.2. L'interprétation du texte

Face au contexte situationnel et intertextuel, le PBB expose clairement ses priorités dans l'enseignement des langues. Dans la première phrase de l'extrait (27), les mots « (anglais et français) » exposent les sujets qui seront traités dans le Programme. Cependant, dans l'autre partie du document, les actions sont conduites vers l'amélioration, la certification et la promotion de l'anglais dans les écoles publiques de la ville, dont « l'existence d'autres langues dans différentes régions du pays est négligé » (Silvia 2005 en De Mejia, 2006). En conséquence, les actions implémentées pour le perfectionnement du français sont menées vers l'enseignement et l'accompagnement méthodologique, tandis que pour l'anglais, les actions implémentées visent à acquérir la « méthodologie dans les pays

anglophones pour les enseignants », afin d'établir des relations de pouvoir avec les pays du « premier monde » (MEN, 2006).

De la même manière, pour le PEI, devenir bilingue a des objectifs cachés. Selon la mission et la vision de l'école, les actions faites sont orientées vers l'humanisation des apprenants, mais le Programme est plus intéressé dans l'achèvement du développement technologique et scientifique pour entrer en compétence avec les économies globales et les économies du pays (Usma, 2009). Ainsi, les moyens sont présentés comme objectifs pour accomplir avec des paramètres de l'économie nationale, où l'éducation doit être technique et rigoureuse, car le développement humain c'est un bonus de l'apprentissage.

D'un autre côté, dans le contexte situationnel, le Plan d'Études fait une présentation des actions qui sont nécessaires et obligatoires pour améliorer le niveau de langue dans les examens internationaux. Dans le contexte intertextuel, le Plan d'Études donne le même message du PBB, car il promeut la certification de l'anglais à travers des examens internationaux sans tenir en compte de la langue francophone, de la sorte qu'il permet la vérification de l'anglais comme discours dominante et l'exclusion du français (Foucault, 1971). Pareillement, les moyens sont présentés en tant que des actions pour accomplir avec des exigences internationales, car devenir bilingue implique la certification officielle de l'anglais à travers des examens et devenir multilingue, veut dire, la coexistence entre l'anglais et le français (De l'Europe, 2003).

### **1.5.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel du PBB, la ville investit des ressources économiques, pédagogiques et politiques pour améliorer le niveau de langue selon les certifications



internationales, mais ses orientations principales sont dirigées vers l'anglais. En plus, au niveau institutionnel et sociétal, les exigences de la ville pour l'intégration dans le programme National de multilinguisme obligent à l'investissement pour l'apprentissage des langues des prestige qui soient acceptées au niveau international pour le renforcement des relations politiques, donc, l'anglais devient la langue de préférence pour travailler et être certifié (Bloomfield, 1933), en tant que le français est la langue qui commence à développer le sens de multilinguisme pour la capitale du pays (MEN, 2006).

Par conséquent, le discours du PEI met en évidence qu'au niveau institutionnel et sociétal, l'école met en œuvre des actions pour accomplir avec des exigences du gouvernement. Du fait que, au niveau situationnel, le Plan d'Études prépare aux apprenants pour avoir de succès dans la présentation des examens qui certifient le niveau de la langue selon le CECR, car le MEN (2006), vise à la formation du bilinguisme « en faisant référence aux différents degrés de maîtrise avec lesquels un individu atteint communiquer dans plus d'une langue et d'une culture » (p. 5), sans tenir en compte des besoins de la communauté. En plus, au niveau institutionnel et sociétal, les enseignants visent à concourir avec des écoles qui ont un haut niveau d'anglais, tandis que le français est considéré comme une langue des basses opportunités économiques pour la ville.

En général, les idéologies du PBB dévoilent que l'anglais est encore la langue étrangère privilégiée (Guerrero, 2008), donc les actions doivent être guidées vers la certification des enseignants, car ils sont les responsables directs de résultats des apprenants dans des examens internationaux. Alors, pour accomplir avec les exigences du multilinguisme faites par le gouvernement, le français devient la langue privilégiée. Cette situation est née des intérêts politiques et économiques, où le français ouvre des frontières

pour commencer des négociations avec la France, car c'est l'Ambassade Française l'entité privilégiée pour enseigner la langue selon l'Accord de Coopération entre l'ambassade de la France et le Ministère d'Éducation du District.

Donc, les effets produits par les idéologies montrent que l'investissement pour l'enseignement du français commence à grandir, car l'Ambassade de la France aide avec la formation des enseignants. Cependant, les orientations méthodologiques, la certification et les cours sont un privilège pour les institutions publiques, tandis que les écoles privées n'ont pas une certitude ou des orientations claires pour achever les exigences du gouvernement. Alors, le PEI et le Plan d'Études sont forcés à promouvoir l'enseignement des savoir techniques, sans avoir le temps ou les ressources nécessaires pour apprendre selon les besoins d'Usme. En plus, les apprenants mettent tous leurs efforts dans l'approbation des examens en anglais, parce qu'il n'y a pas des exigences claires face au français (Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia, 2020).

## **2. Le français comme langue étrangère**

### **2.1.Langue**

#### **2.1.1. La description du texte**

Face à l'analyse du vocabulaire, le PBB utilise les mots « langues étrangères (l'anglais dans ce cas-là et deuxièmes langues) » dans les extraits (1) et (2) (*voir tableau 6*), pour parler de la langue privilégiée, à savoir, l'anglais, sans tenir en compte de l'existence du français. Selon Foucault (1971), les institutions de pouvoir excluent des thématiques qui ne considèrent pas pertinentes pour la réalisation de leurs idéologies. Évidemment, l'utilisation de l'expression « deuxième langue et langues étrangères » pour parler de

l'anglais, montre que, en suivant les propositions de Bloomfield (1933), être bilingue implique maîtriser deux langues comme un natif, en affectant la méthodologie de l'enseignement des langues par le manque de clarté discursive. En plus, les mots « nouvelles et XXI siècle » expliquent la valeur positive de la langue, en oubliant les réalités existantes dans le passé, car ils sont la représentation de la modernité, la technologie, le développement économique et l'actualité qui associe le passé au retard des villes, et le XXIème siècle au progrès de l'avenir.

Alors, dans l'extrait (3) du PEI, l'anglais et le français sont présentés comme les langues étrangères par excellence. Malgré cette situation, la valeur numérique établie pour chacune des langues, « anglais : 40%, espagnol 40% et français 20% » met en évidence la suprématie de l'anglais car elle a une qualification équivalente à la langue maternelle (Gómez, 2017). En revanche, dans le Plan d'Études, les mots « espagnol, anglais et français, langage, habiletés et compétences communicatives » exposés dans les extraits (4) et (5), montrent la langue comme un moyen de communication, dont le niveau d'importance est le même.

L'utilisation de la grammaire révèle des stratégies adaptées pour présenter les sujets de pouvoir qui évalueront l'acquisition de la langue et les sujets responsables de le faire. Ainsi, dans le PBB les citations sont organisées de manière passive, en lui plaçant comme collaborateur et évaluateur des processus, tandis que les responsables de l'apprentissage de la langue sont les enseignants. En plus, les modes déclaratif et impératif, et les expressions de l'extrait (1), « soutient et encourage » montrent la volonté du PBB, en légitimant leur discours dominant (Van Dijk, 2016) ; tandis que les verbes « appropriation, déterminer, ce

qu'il faut faire » soutiennent que les institutions ont la volonté d'accepter et de s'adapter aux exigences du programme.

Ensuite, le PEI emploie le mode déclaratif pour exposer des actions déjà faites, dont la manque des verbes et l'utilisation de deux points montre l'obligation à suivre face aux heures de travail. Donc, le temps destiné à l'enseignement des langues va marquer le succès et le niveau acquis par les apprenants (Krashen, 1981). D'un autre côté, le Plan d'Études, présente aux sujets de manière explicite, dont les agents du pouvoir historiquement acceptés pour sauvegarder les intérêts des élites et de la communauté sont les enseignants (Foucault, 1971), et donc ils sont les responsables directs de l'enseignement de la langue, tandis que les apprenants sont des sujets passifs qui recevront des habiletés.

Langue		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
<p>(1) Grâce à la transformation curriculaire des institutions éducatives du district, à la formation continue de nos professeurs de langues étrangères (l'anglais dans ce cas) et à l'incorporation de nouvelles méthodologies et stratégies, le PBB soutient et encourage les changements nécessaires dans la salle de classe, afin de répondre aux besoins d'apprentissage de nos enfants, aux contextes éducatifs de notre ville et aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle (p. 4).</p> <p>(2) Promouvoir un plan de mise en œuvre institutionnel structuré, avec une appropriation de tous les processus de révision des programmes d'études en langue seconde/étrangère, et ainsi renforcer la planification stratégique, programmatique ou politique afin de déterminer quelle est la situation actuelle (en termes de besoins et d'opportunités), quelle est la situation souhaitée et ce qui doit être fait pour passer de l'une à l'autre (p. 5).</p>	<p>(3) ANGLAIS : 4 heures par semaine (40%) ; FRANÇAIS : 1 heure par semaine (20%) (p. 5)</p>	<p>(4) Le domaine des humanités favorise le développement des compétences requises par les étudiants pour participer avec succès aux situations de communication que l'établissement d'enseignement, la région, le pays et le monde leur offrent quotidiennement. Il faut savoir qu'être compétent en espagnol, en anglais et en français présuppose à la fois le maniement de connaissances sur le système linguistique, la production et la compréhension textuelles, les contextes et les intentions des interlocuteurs, les univers émotionnels, sa propre culture et ceux construits par d'autres êtres humains, et les ressources idéologiques utilisées dans l'élaboration du discours, ainsi que l'adoption d'une posture éthique vis-à-vis du discours, des contextes et des individus (p. 2).</p> <p>(5) Nul n'ignore que le langage est essentiellement la signification, la compréhension et la socialisation de la réalité ; il s'agit d'une interaction entre les personnes et, en tant que telle, elle implique un ensemble de rôles déterminés pour des raisons sociales et culturelles. C'est pour cette raison que le domaine des sciences humaines, conscient des besoins des étudiants en tant que membres actifs d'une société en constante évolution, cherche à développer les compétences communicatives telles que l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, la compréhension et la réflexion au sein des différents niveaux de compétence (interprétatif, argumentatif, propositionnel, communicatif et textuel) (p. 298).</p>

*Tableau 6: La langue – le français comme langue étrangère.*

### 2.1.2. L'interprétation du texte

Dans le contexte situationnel, le PBB fait une présentation explicite du sujet en tant que deuxième langue et langue étrangère, dont le Programme joue un rôle dominant face aux institutions passives qui doivent accepter des linéaments. La langue devient un instrument de contrôle, où sa maîtrise donne ou limite le pouvoir (Van Dijk, 2016). Ensuite, au niveau intertextuel, il est notable qu'en Colombie les institutions dominantes parlent de l'apprentissage des langues étrangères ou secondes parce qu'elles veulent achever une maîtrise native. En plus, selon l'extrait (1) parler une langue étrangère « anglais dans ce cas-là », montre qu'il y a une perte d'intérêt face au français (Gómez, 2017) dans le Programme du Bilinguisme de Bogotá.

Du même, dans le PEI, la présentation de la langue c'est un moyen pour préciser qui contrôle le pouvoir et qui doit suivre des règles (Foucault, 1971). Subséquemment, la réglementation du PEI ne peut pas être modifiée, en montrant que la manière dont les langues sont traitées et positionnées ne changera pas. En conséquence, le type de discours utilisé, met en évidence que la langue, en tant que moyen pour devenir multilingue, privilège l'utilisation des deux langues étrangères (Usma, 2009). Néanmoins, il y a une confusion dans l'utilisation du bilinguisme et multilinguisme, car le PEI promeut l'apprentissage de l'anglais comme la deuxième langue, en lui donnant la même valeur numérique que la langue maternelle, tandis que le français devient une langue utilisée pour parler de multilinguisme, sans avoir une intensité horaire suffisante pour être appris par les apprenants.

Alors, tandis que dans le contexte situationnel du Plan d'Études, la langue est utilisée aussi pour établir la position de pouvoir des enseignants ; elle est aussi traitée comme le moyen favorisé pour l'interaction des hommes. En plus, dans le contexte

intertextuel, le développement des compétences communicatives est la base de l'utilisation des langues, d'où que le Plan d'études ne définit pas l'usage étranger ou maternel.

Cependant, la phrase « nul n'ignore que le langage est essentiellement la signification » présentée dans l'extrait (5), indique que selon les enseignants, toutes les personnes ont des connaissances face à la valeur de la langue et que toutes les personnes ont besoin de les parler. De ce fait, le type de discours révèle que les langues étrangères sont le moyen pour placer les enseignants dans la position de pouvoir, car ils ont les savoir et la maîtrise des langues étrangères.

### **2.1.3. L'explication du texte**

Dans le niveau situationnel, l'influence discursive des documents cache des idéologies face à l'utilisation de la langue. Donc, dans le PBB, l'anglais doit être enseigné pour donner des opportunités d'amélioration à la ville et recevoir des profits économiques, car l'anglais est la langue du XXIème siècle (Foucault, 1971), mais le français n'est pas nommé. D'un autre, pour le PEI, au niveau situationnel, l'anglais est la langue favorisée, car le français n'est pas si commun dans la ville. Or, au niveau institutionnel et sociétal, le français est enseigné par la décision de l'école, et l'anglais est enseigné par l'obligation des Programmes afin d'obtenir reconnaissance et ressources (Fairclough, 2001).

Pour le Plan d'Études, l'espagnol, l'anglais et le français développent des habiletés communicatives sociales et langagières, pour accomplir avec les besoins des apprenants et la réalité plurilingue de la Colombie, afin de « valoriser et comprendre la situation linguistique actuelle à partir d'une vision didactique des langues, perçue comme une didactique du multilinguisme » (Tavera et al., 2020, p. 80) ; mais au niveau institutionnel et

sociétal, il vise à coloniser l'espagnol et l'anglais (Cepeda, 2018 et Fairclough, 2008), car elles permettent l'entrée de l'école dans les listes des institutions avec un niveau haut de langue selon les examens internationaux, tandis que le français sert, seulement, à améliorer les compétences communicatives des apprenants pour inscrire l'école dans la perspective de multilinguisme, dont connaître plus des deux langues étrangères signifie être multilingue.

Grâce aux discours présentés, il est notable que, dès la perspective de l'apprentissage et l'acquisition de Krashen (1981), le PBB traite l'anglais comme la deuxième langue des Colombiens afin d'entrer dans l'économie globale et d'accomplir avec les exigences des examens internationaux qui placeront au pays dans la compétence des savoirs. Ça veut dire que, comme la Colombie n'a pas le niveau pour devenir bilingue, les méthodologies et les travaux des écoles ne sont pas suffisants et ils doivent être changés. En effet, le PBB méconnaît les travaux faites face à l'enseignement de l'anglais, mais surtout face à l'enseignement du français. En plus, le manque des orientations pour enseigner la langue francophone cause que les écoles n'aient pas des instructions ou objectifs clairs pour l'intégrer (Sierra-Piedrahita et Echeverri-Sucerquia, 2020).

Également, le PEI établit que parler plus d'une langue assure le succès de la vie des apprenants, mais la langue privilégiée sera toujours l'anglais. En effet, le Plan d'Études exige l'apprentissage des connaissances langagières et sociales des langues étrangères pour accomplir avec les pétitions de la société actuelle. Donc, bien que les demandes des connaissances soient établies dans la même mesure pour l'anglais et le français, à cause des exigences du PEI dans l'intensité horaire et du PBB dans les examens internationaux, la langue plus enseignée sera l'anglais.

## **2.2. Plan d'études**

### **2.2.1. La description du texte**

Le moyen pour accomplir avec les objectifs face à l'apprentissage des langues c'est le plan d'études. De ce fait, le PBB a la clarté à propos de l'importance des documents « établi par écrit ou sous forme imprimée » (Van Dijk, 2011, p. 94) pour orienter le travail des écoles face au multilinguisme et maintenir le contrôle. Par exemple, dans l'extrait (6 - voir tableau 7), il instaure les exigences obligatoires, à travers des expressions « projets éducatifs bilingues institutionnels, Projet Éducatif Institutionnel et le curriculum, l'enseignement du français et de l'anglais ». En plus, il y a une répétition constante et explicite de sa position comme sujet de pouvoir, car dans le même extrait, il présente ses fonctions « de planification, de suivi et de contrôle » face aux travaux des écoles ; tandis qu'elles doivent avoir une attitude passive et de bonne volonté, dont « les institutions doivent adopter une attitude proactive » (extrait 6).

Dans l'extrait (7) du PEI, les mots « formation, obligatoire, fondamentaux, projets, intensité, transversale, intégrée et intégrale » expriment la formalité, la rigueur et l'interdisciplinarité des savoirs y établis, en montrant une éducation intégrale pour les apprenants. En plus, les expressions lexicales « domaines d'enseignement obligatoires ou fondamentaux » mettent en évidence que les sujets sont adoptés selon des dispositions de la loi, en oubliant la réalité de leurs contextes (Gimeno, 2010). À savoir, ses sujets sont « définis dans l'augmentation de l'intensité horaire dans les domaines curriculaires des arts, des humanités et de l'exécution de projets transversaux » (extrait 7).



En plus, dans l'extrait (8), les mots « interdisciplinaire et institutionnel, processus d'ajustement, de questions partagées » montrent que le Plan d'Études prend en considération des autres sujets et exigences de l'école, en même temps qui est construit à travers le dialogue avec les enseignants (Posner, 2005), mais sans tenir en compte des autres membres de la communauté éducative (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021). En plus, les expressions « questions partagées, de réflexions et de production de stratégies » : mettent en évidence qu'il y a eu une évaluation des problèmes, avantages et stratégies pour améliorer l'apprentissage des langues, dont « l'appropriation des normes et directives pour l'espagnol et les langues étrangères » accomplissent avec les pétitions des institutions de pouvoir.

Dans le PBB, le mode impératif sert à établir l'obligation d'adoption des linéaments pour l'enseignement de l'anglais et le français dans le plan d'études des écoles, car les expressions « laisser installer, devrait être repris et continuer avec la mise en œuvre » montrent que les actions sont déjà préétablies et qu'elles doivent être intégrées dans le plan d'études, car les institutions de pouvoir « font circuler des discours qui, à première vue, semblent représenter les besoins de la communauté » (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021, p. 28). En revanche, le PEI en tant que sujet actif montre ses caractéristiques de transversalité et d'intensité face aux horaires des certains sujets (arts et langues), même que le mode déclaratif expose des linéaments qui ne seront pas changés. D'un autre côté, dans le Plan d'Étude, il est le résultat des dialogues et de l'intégration des linéaments, situation soutenue par l'utilisation du mode déclaratif au passé dans les expressions « le résultat, partagées, appropriation des normes » (extrait 8), dont elles exposent un travail déjà inclus dans l'école (Cobo, 2022).

Plan d'études		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Projet Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(6) L'objectif est de laisser la capacité installée, en favorisant les processus de planification, de suivi et de contrôle pour l'amélioration des projets éducatifs bilingues institutionnels, en cohérence avec le Projet Educatif Institutionnel et le curriculum. En réfléchissant aux difficultés, aux opportunités et aux forces, les institutions devraient adopter une position proactive et continuer à mettre en œuvre des stratégies pour renforcer l'enseignement du français et de l'anglais aux enfants et aux adolescents dans les établissements d'enseignement du district (p. 3).	(7) Le programme d'études de l'École universitaire Antonio Nariño, en tant que l'une des composantes expressives du cursus, dispense la formation offerte par les domaines d'enseignement obligatoires ou fondamentaux, conformément aux dispositions en vigueur. Elle se caractérise également par la formation spécifique offerte par les domaines et les projets de connaissance, définis dans l'augmentation de l'intensité horaire dans les domaines curriculaires des arts, des humanités et de l'exécution de projets transversaux, clairement à partir d'une conception de l'intégralité (p. 25).	(8) Le curriculum des humanités est le résultat d'un travail interdisciplinaire et institutionnel, rendu possible par des processus d'ajustement, de questions partagées, de réflexions et de production de stratégies d'appropriation des normes et directives pour l'espagnol et les langues étrangères (anglais - français) (p. 1).

**Tableau 7:** Le plan d'études – le français comme langue étrangère.

### 2.2.2. L'interprétation du texte

Dans le niveau situationnel du contexte, le PBB ne s'inquiète pas pour donner une définition de plan d'études, car c'est qui l'intéresse c'est l'évaluation et la surveillance qu'il fera aux institutions pour analyser leur parcours face à l'enseignement des langues étrangères, dont la langue est utilisée pour informer ou pour donner une menace des évaluations qui seront faites (Van Dijk, 2011). Au niveau intertextuel, les évaluations sont le moyen pour faire pression sur les écoles dans l'implémentation des programmes pour obtenir des bons résultats et « l'excellence scolaire » (Gimeno, 2010, Posner, 2005) dans les examens de classification nationale et locale. Ainsi, dans le schéma du type du discours, le plan d'études est évalué à travers des résultats numériques et économiques (Cobo, 2022). C'est-à-dire qu'il est le document qui permet d'évaluer l'intégration documentaire et le succès des langues étrangères.

Dans le PEI, le contexte situationnel exige au plan d'études l'implémentation des linéaments de la loi pour donner des sujets des arts et langues dans l'école (De Bogotá, 1994). Même qu'au niveau intertextuel, Le PEI doit suivre des lois de Ministère, et donc, l'incrémentation des heures face à l'enseignement des langues répond aux exigences d'avoir

un niveau haut d'anglais et l'inclusion des autres langues étrangères. Alors, selon le type du discours, le plan d'études est un document guide pour définir les sujets obligatoires selon les lois, dont le PEI est l'institution de pouvoir qui détermine des directions à prendre (Gimeno, 2010).

En conséquence, au niveau situationnel le Plan d'Études de l'école se présente comme le résultat de dialogues qui ont cherché l'intégration de linéaments curriculaires établis par le Ministère, tandis qu'au niveau intertextuel les standards et les linéaments curriculaires sont le sujet de pouvoir qui établissent des lois et des normes qui doivent être suivis et adaptés selon le contexte et « les liaisons à la vie des personnes » (Posner, 2005, p. 18). De ce fait, les dialogues sont une manière pour suivre des textes qui demandent de la réflexion pour améliorer et inclure l'enseignement des langues étrangères (Tyler, 1998). D'où que le plan d'études soit un document qui remplisse les exigences des linéaments face à l'apprentissage des langues étrangères, plus que les besoins de la communauté éducative.

### **2.2.3. L'explication du texte**

Les déterminants sociaux du PBB mettent en évidence que, au niveau situationnel, le Plan d'études des institutions doit intégrer l'enseignement de l'anglais et le français. Au niveau institutionnel et sociétal, les plans d'études des langues étrangères sont évalués selon le Programme du Bilinguisme qui soit actif dans la période de gouvernement, sans tenir en compte des travaux déjà réalisés, car dans le discours du PBB « s'expriment des forces, des intérêts, des valeurs et des préférences de la société, de certains secteurs sociaux, de familles ou de groupes politiques. Généralement, ce projet ne coïncide pas avec la réalité qui nous est donnée » (Gimeno, 2010, p. 30).

D'un autre côté, au niveau situationnel, le PEI parle du plan d'études comme une manière d'explicitier les travaux réalisés face à l'intégration de la loi éducative pour sa communauté éducative, tandis qu'au niveau institutionnel et sociétal, il augmente les temps de travail pour les langues étrangères à fin d'accomplir avec les niveaux exigés par le Plan d'Éducation Nationale. Selon Posner (2005) « le plan d'études est un plan pour un cours complet. Généralement, le plan comprend les objectifs et la justification du cours, les sujets abordés, les ressources utilisées, les devoirs et les stratégies d'évaluation recommandées » (p. 6). En conséquence, le plan d'études des langues étrangères cherche l'accomplissement des linéaments du Ministère, les directrices du PEI et les exigences des documents gouvernementaux pour l'enseignement des langues étrangères.

De ce fait, le discours du PBB révèle que pour les réalisateurs des programmes du bilinguisme le succès dans l'apprentissage de l'anglais et du français est possible grâce à l'implémentation des stratégies proposées par le PBB dans le plan d'études, car sans la guide et l'évaluation des acteurs du pouvoir, il n'y aura pas de bons résultats, en oubliant que « l'éducation devrait aider une communauté à utiliser ses ressources de la manière la plus efficace, en fournissant une préparation adéquate » (Tyler, 1998, p. 24). En conséquence, les travaux réalisés dans les écoles pour l'enseignement des langues sont transformés dans périodes courtes de temps, en faisant que le processus d'évaluation ne soit pas constant pour déterminer des bons ou mauvais résultats.

Cette situation dévoile un manque des dialogues cohésifs du PBB avec les institutions publiques ou privées pour diminuer les échecs existants face à la langue pour promouvoir une « hégémonie, de la distribution et de l'accès aux biens culturels et le destin social des individus » (Gimeno, 2010, p. 36). Également, le PEI promeut l'acquisition d'un

niveau de langue évalué selon les lois existantes, en limitant le travail des enseignants dans la construction du plan d'études. Ainsi, dans le Plan d'Études, la réflexion et les dialogues des enseignants sont concentrés dans l'implémentation des linéaments curriculaires. Or, les contenus et la méthodologie suivie pour l'enseignement des langues n'est pas qu'une adaptation de la loi destinée pour tout le pays, afin d'homogénéiser et accroître les inégalités existantes (Gimeno, 2010). En effet, le travail des enseignants ne se concentre pas dans l'amélioration de la réalité ou les besoins des apprenants, mais aux exigences externes. « Pour cette raison, l'école, avec l'aide du programme d'études standardisé, rend l'élève sur des canons sociaux préétablis par ceux qui croient qu'ils sont les possesseurs de la culture seul » (Rodríguez-Revelo, 2017, p. 255).

### **2.3.Contexte d'application**

#### **2.3.1. La description du texte**

Alors, pour évaluer et classifier le succès ou l'échec du PBB, le contexte où le programme sera développé est essentiel. À savoir, dans l'extrait (9 - voir tableau 8) du PBB, les mots « IED (Institutions Éducatives de la Ville), directeurs d'école et enseignants » font évident que les actions d'enseignement sont orientées aux écoles publiques, donc les écoles privées doivent faire une adaptation des linéament existants. En plus, il y aura une restructuration de l'enseignement de l'anglais et le français à travers d'un « plan de mise en œuvre structuré, ligne d'action et qualité de l'enseignement » (extrait 9).

Dans autre, les expressions « l'engagement des directeurs d'école et des enseignants qui, avec le soutien des responsables pédagogiques ou de l'équipe du Plan de bilinguisme », exigent le compromis des écoles pour accepter, intégrer et améliorer le niveau de langue

selon les exigences internationales et non les exigences locales. C'est-à-dire que les « les gens doivent intérioriser ce qui est socialement produit et mis à leur disposition, pour s'engager dans leur pratique sociale, et pour comprendre le discours » (Fairclough, 2001, p. 24). En plus, le mode impératif est utilisé pour montrer aux écoles de la ville que l'enseignement des langues étrangères doit être accompagné du PBB afin d'obtenir de bons résultats.

Dans l'extrait (10) du PEI, les mots « exigences sociales, économiques et culturelles » sont liés aux demandes des documents pour montrer que l'amélioration de la société à travers la langue donne des résultats positifs pour l'économie et la culture. Ainsi, les expressions « exigences d'un nouveau siècle aux enfants et aux jeunes de la Zona Quinta » mettent en évidence que l'école doit aider aux apprenants pour acquérir des savoirs qui transforment la réalité d'Usme selon les désirs d'actualisation du pays. Ces exigences sont celles établies par le gouvernement et le Ministère d'Éducation National dans les objectifs de document, à savoir, être un pays multilingue dans deux langues du prestige (Usma, 2009). Pour convaincre les membres de la communauté éducative, le PEI utilise le mode déclaratif et impératif, car il expose le contexte d'application et la rigueur pour donner une solution aux exigences actuelles à travers les langues.

Ainsi, dans les extraits (11) et (12) du Plan d'Études, le contexte d'application devient plus prochain, à travers l'énonciation des mots « communauté, culture, familles, zona Quinta, environnement et bien-être » ; même qu'il fait une étude plus rigoureuse des conditions de vie des apprenants, en expliquant que « la plupart d'eux appartient aux niveaux socio-économiques 1 et 2 ». D'un autre, le Plan d'Études explique que « l'École de l'Université Antonio Nariño est un établissement d'enseignement privé sans but lucratif de

la localité (5e d'Usme) » raison pour laquelle, elle adopte les directrices destinées aux écoles publiques. De ce fait, selon l'extrait (12), les apprenants auront « accès à une éducation de haute qualité avec un accès économique facile et les exigences sociales et culturelles qu'un nouveau siècle exige », en mélangeant des caractéristiques de qualité des écoles privées avec le prix d'une école publique.

Cependant, malgré cette disposition d'aider la communauté, les expressions « leurs familles, leur répertoire comportemental, pour leur fournir des compétences sociales » éloignent aux enseignants et à l'école de la réalité des apprenants pour les transformer aux exigences actuelles. En conséquence, les expressions : « assume » et « cherchant des mécanismes » (extrait 12) utilisent le mode déclaratif pour montrer aux entités de pouvoir que les familles veulent être dans l'école, car elles acceptent les conditions données, du fait que « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux ». (Foucault, 1971, p. 19) ; tandis que le Plan d'Études vise à transformer les savoirs des apprenants pour accomplir avec les exigences du pays.

Contexte d'application		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(9) L'objectif de cette ligne d'action est de promouvoir un plan de mise en œuvre structuré dans chaque DEI. Cette ligne d'action est développée avec l'engagement des directeurs d'école et des enseignants qui, avec le soutien des responsables pédagogiques ou de l'équipe du Plan de bilinguisme du district, recherchent des stratégies pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères (anglais et français) (p. 3).	(10) Offrir une éducation conforme aux exigences sociales, économiques et culturelles d'un nouveau siècle aux enfants et aux jeunes de la Zona Quinta (p. 4).	(11) L'école de l'université Antonio Nariño est un établissement d'enseignement privé, sans but lucratif, conformément à la loi générale d'éducation (p. 296). (12) Les familles et les étudiants de la communauté CUAN appartiennent à une strate socio-économique variée, qui assume les dispositions économiques proposées par l'école, cependant, reste la culture institutionnelle sans but lucratif qui permet aux étudiants d'avoir accès à une éducation de haute qualité avec un accès économique facile et que leurs familles peuvent compter sur une éducation selon les exigences sociales et culturelles qu'un nouveau siècle exige pour les enfants et les jeunes de la cinquième zone. En tenant compte de la localité (5e de l'Usme) dans laquelle vivent les étudiants et de la strate socio-économique - la plupart d'entre eux sont dans deux. En ce qui concerne la strate dans laquelle vivent les étudiants de l'institution, le pourcentage dans la première et la deuxième strate (5% - 95%) permet de comprendre que tous les étudiants ont le même environnement culturel et qu'une partie de leur répertoire comportemental ne diffère pas de celui de la majorité, en cherchant des mécanismes pour leur fournir des compétences sociales ou des éléments qui les amèneront à grandir en tant que personnes, un travail qui peut continuer à être orienté à partir de l'assistance et des services sociaux qui peuvent continuer à être guidés par le bien-être et la coexistence académique (p. 297)

*Tableau 8: Le contexte d'application – le français comme langue étrangère.*

### 2.3.2. L'interprétation du texte

Le PBB expose le contexte d'application, à savoir, les IED (Institution d'Éducation de la Ville), qui doivent suivre des instructions pour avoir des bons résultats face à l'enseignement des langues étrangères. Donc, les relations de pouvoir sont instaurées entre le PBB et les IED's à travers du compromis d'application et l'accompagnement du Programme, dont la langue est utilisée pour avertir et évaluer aux institutions (Van Dijk, 2015). Au niveau intertextuel, la réalité révèle que les écoles de la ville doivent suivre des linéaments, car les ressources et le temps sont destinés à l'enseignement des langues. En conséquence, les contextes spécifiques ne sont pas nommés, car l'évaluation sera faite avec égalité pour toutes les écoles sans tenir compte des différences sociales ou économiques et en promouvant une homogénéisation (Rodríguez-Revelo, 2017). Donc, les institutions



publiques sont choisies pour diminuer les échecs considérés par le PBB dans les affirmations du texte.

Pour le PEI, le contexte de la Zona Quinta d'Usme c'est le lieu qui doit être transformé face aux exigences du nouveau siècle. Pour le faire, l'école répond aux exigences de Programmes du Ministère d'Éducation afin d'être évaluée et classifiée dans un niveau de haute qualité éducative, en s'éloignant des réalités et besoins de la population. En suivant cette ligne discursive, le Plan d'Études présente l'école comme un espace d'aide et salvation pour les apprenants des strates économiques plus bas de la localité, dont elle a le pouvoir, les ressources et les connaissances pour transformer leur réalité, du fait que selon Foucault (1971) « dans toute société la production du Discours est contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée pour conjurer les pouvoirs et les dangers dans la société » (p. 4). Or, la langue est utilisée pour convaincre les familles de la localité que, bien qu'ils doivent payer, ils auront le prix des écoles publiques avec l'excellence éducative d'une école privée.

### **2.3.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, le PBB cherche l'amélioration du niveau des langues étrangères des écoles de la ville. Au niveau institutionnel et sociétal, les écoles de la ville sont évaluées par le PBB, car, historiquement, leur niveau de langue n'est pas bon (Programme de Bilinguisme de Bogotá, 2020), et il n'est pas suffisant face aux niveaux des autres pays. De ce fait, au niveau institutionnel et sociétal, le PEI réduit et exclut les exigences culturelles d'Usme pour promouvoir le développement économique du pays dans le nouveau siècle, selon « les Discours qui, indéfiniment, par-delà leur formulation, sont dits, restent dits, et sont encore à dire » (Foucault, 1971, p. 10), à savoir les lois et

programmes du bilinguisme qui doivent être suivis obligatoirement. Subséquemment, le Plan d'Études montre la réalité de la population qui étudie à l'école, dont le caractère « sans but lucratif » et privé a une double connotation : elle ne demandera pas des grandes quantités d'argent, mais elle a le droit d'exiger ce qu'elle considère approprié.

Dans les idéologies, le PBB met en évidence que le niveau de langue acquis face à l'anglais et le français doit être amélioré, car le travail réalisé dans les écoles de la ville n'a pas été suffisant. De ce fait, grâce à son caractère publique et institutionnel, « sa légitimation s'étend à leur rôle de représentant d'organisations, et donc de participants à un public démocratique ». (Van Dijk, 2016, p. 187), d'où que les écoles suivent ses linéaments volontairement, car elles pensent que la seule manière d'acquérir le niveau de langue exigé, c'est à travers l'implémentation du PBB. Cette situation fait que les problématiques des contextes spécifiques ne soient pas prises en considération, car l'adaptation des programmes est orientée vers l'accomplissement des résultats internationaux.

En plus, car « le niveau micro est contrôlé par des institutions puissantes, même les détails locaux de la signification, de la forme ou du style peuvent être contrôlés » (Van Dijk, 2015, p. 357), raison pour laquelle, en suivant les exigences du PEI, le Plan d'Études de l'école ne parle pas vraiment des exigences sociales, économiques et culturelles de la localité, sinon d'une transformation à faire pour accomplir avec les exigences des autres institutions. Également, les enseignants supposent que comme les apprenants partagent les mêmes conditions économiques, ils ont les mêmes besoins. En conséquence, leur éducation n'est pas différenciée et les besoins des divers niveaux éducatifs ne sont pas vraiment pris en considération, car ils sont classifiés selon des caractéristiques homogénéisantes (Rodríguez-Revelo, 2017).

## 2.4. Processus d'enseignement et d'apprentissage

### 2.4.1. La description du texte

Dans le PBB, les processus d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas bien différenciés. Ainsi, les mots « en face à face et/ou en ligne, (extrait 13 - voir tableau 9) d'immersion (extrait 14) » parlent des moyens utilisés pour la formation des enseignants en anglais, sans nommer le français. Également, les mots « extrascolaires, immersions, cours (extrait 16), espaces virtuels (extrait 17), concours (extrait 18) » montrent des moyens similaires de formation pour les apprenants.

D'un autre côté, bien que les objectifs du PBB cherchent l'amélioration sociale et économique, le processus d'apprentissage est orienté vers l'acquisition des compétences communicatives en anglais (voir extraits 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 20), car la langue sert à trouver des meilleures opportunités du travail, tandis que le français est présenté pour promouvoir « l'interaction culturelle » (extrait 17). Selon Tyler (1998), « les objectifs sont une question de préférence personnelle et dépendent donc des jugements de valeur des autorités éducatives. Ils sont des modes d'action généraux qui doivent être développés » (pp. 10, 48). C'est-à-dire que, selon l'extrait (19) et (20), le but du processus d'apprentissage c'est de « familiariser les élèves avec les tests standardisés » pour certifier les compétences exigées pour l'insertion dans le monde du travail et la compétence internationale.

Ensuite, le vocabulaire et la grammaire implémentés par le PEI dans son exposé des processus d'enseignement et d'apprentissage mettent en évidence des positions de pouvoir. D'une part, les mots « exécuter (extrait 21), assumer (extrait 22), organiser et mettre

(extrait 23) » donnent la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants, en suivant une démarche humaniste, dont ils sont les responsables de leur transformation. Les expressions « les tâches et travaux qui leur sont confiés (extrait 21), processus de travail personnel, en faisant le meilleur usage du temps (extrait 22), collaborer avec ses camarades qui présentent des difficultés (extrait 24), être critiques, réfléchis et exigeants à l'égard de l'éducation qu'ils reçoivent (extrait 25) » orientent l'apprentissage vers le développement des savoirs, mais aussi dans la responsabilité sociale et l'appropriation du processus d'apprentissage propre.

Au contraire, le processus d'enseignement devient un mécanisme de contrôle et supervision de l'école face aux résultats des apprenants, car à travers les expressions « des fonctions de son poste (extrait 26), l'amélioration de l'école (extrait 29), le profil institutionnel (extrait 30), la discipline (extrait 31), le PEI demande des résultats cohérents avec ses objectifs institutionnels, à savoir, avoir une éducation pour l'excellence à travers le témoignage de l'approche éducative humaniste. Or, la présentation des verbes à l'infinitif montre l'obligation des actions. Pour les enseignants, les actions sont plus obligatoires, car ils doivent suivre un manuel de fonction donné dans un contrat du travail.

En revanche, le Plan d'Études donne la responsabilité des résultats face à l'acquisition de la langue aux processus d'enseignement. Par exemple, dans l'extrait 32, les mots « transformation, construction, développement, reconnaître, rendre évident, agir, interagir » sont les actions et les habiletés exigées aux apprenants pour améliorer leurs compétences communicatives en langues étrangères (Gimeno, 2010), tandis que la présentation explicite des sujets met en évidence le pouvoir du domaine des sciences humaines, car il « applique l'approche constructiviste dans sa méthodologie en tant qu'alternative pédagogique » pour transformer et construire des savoirs dès l'analyse de la

langue et la réflexion des apprenants. Donc, l'apprenant devient le centre de l'apprentissage en concordance avec l'approche humaniste de l'école, et l'enseignement est un modèle d'orientation pour le faire.

Processus d'enseignement et apprentissage		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
<p>(13) Par le biais d'un apprentissage en face à face et/ou en ligne, les enseignants participeront à des programmes d'amélioration du niveau de langue, afin de promouvoir le développement de leurs compétences communicatives (p. 1).</p> <p>(14) Articulation des activités d'immersion en classe comme partie intégrante du programme d'anglais de l'IED.</p> <p>(15) Des parcours d'apprentissage de l'anglais sur le lieu de travail pour les élèves de 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année (soft skills) seront proposés en collaboration avec le secteur privé.</p> <p>(16) Renforcer l'apprentissage de l'anglais pour les élèves de 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années, avec des stratégies extrascolaires pour améliorer leur connaissance de la langue (c'est-à-dire des immersions avec les élèves, Converging Grounds, English without Borders, le cours virtuel SENA, entre autres).</p> <p>(17) Des espaces d'interaction culturelle seront créés pour le développement des compétences de communication en anglais et en français, et davantage d'alternatives seront conçues pour les stratégies virtuelles dont nous disposons déjà (Réseau académique).</p> <p>(18) Renforcement du concours d'orthographe du district en anglais.</p> <p>(19) Soutenir et promouvoir l'utilisation de l'abécédaire Know Now : Achieving Skills, Preparing for Life en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années et de l'application afin de familiariser les élèves avec les tests standardisés par la mise en œuvre de la technologie dans l'apprentissage de l'anglais.</p> <p>(20) Des stratégies seront développées pour combler l'écart entre l'offre et la demande de talents humains bilingues dans la ville (p.p. 2 -3).</p>	<p>Étudiants :</p> <p>(21) Exécuter toutes les tâches et travaux qui leur sont confiés dans le cadre du développement des différentes matières.</p> <p>(22) Assumer de manière responsable les domaines du processus de travail personnel, en faisant le meilleur usage du temps.</p> <p>(23) Organiser et remettre les projets, exercices, ateliers et autres travaux scolaires conformément au programme d'études, en temps voulu et de manière responsable.</p> <p>(24) Collaborer en fonction de ses points forts avec ses camarades qui présentent des difficultés.</p> <p>(25) Être critiques, réfléchis et exigeants à l'égard de l'éducation qu'ils reçoivent des enseignants (p. 16).</p> <p>Les enseignants :</p> <p>(26) S'acquitter pleinement et honnêtement des fonctions de son poste et de celles qui lui sont assignées dans le manuel des tâches de l'école.</p> <p>(27) Respecter tous les membres de la communauté éducative et les traiter avec dignité en toute occasion.</p> <p>(28) Suivre les principes et les directives de l'école dans toutes leurs activités.</p> <p>(29) Signaler en temps utile à la direction de l'école toute anomalie qu'ils observent et contribuer par leurs actions à l'amélioration de l'école.</p> <p>(30) S'engager et agir pour témoigner de l'approche éducative humaniste qui guide l'école et acquérir le profil institutionnel.</p> <p>(31) Collaborer à la discipline de l'école pendant la journée scolaire (p. 17)</p>	<p>(32) Le domaine des sciences humaines applique l'approche constructiviste dans sa méthodologie en tant qu'alternative pédagogique pour la transformation et la construction de la connaissance à partir de ce que l'étudiant sait. La pédagogie du domaine des Humanités : L'espagnol, l'anglais et le français concentre son attention et son intérêt sur le développement de la compétence communicative des élèves, dans le sens où ils sont capables d'identifier le contexte de communication dans lequel ils se trouvent et, par conséquent, de savoir quand parler, à propos de quoi, comment le faire, comment reconnaître les intentions qui sous-tendent tout discours, comment rendre évidents les aspects conflictuels de la communication, en bref, comment agir sur le monde et interagir avec les autres à partir du langage et, bien sûr, de la langue (p. 5).</p>

**Tableau 9:** Le processus d'enseignement et apprentissage – le français comme langue étrangère.

#### 2.4.2. L'interprétation du texte

Le PBB expose les habiletés qui doivent être acquises pour parler une langue étrangère. Raison pour laquelle, les enseignants et apprenants, en tant que sujets passifs des processus, doivent améliorer leurs habiletés communicatives pour être capables d'entrer dans le secteur du travail bilingue de la ville. Donc, les cours 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> sont le centre du Programme, car ils sont plus proches à sortir du baccalauréat et avoir l'âge pour travailler. Selon Rodríguez-Revelo (2017), « l'école est encore le produit de l'industrialisation et elle est responsable de préparer la population comme une main-d'œuvre compétitive » (p. 251). En conséquence, la langue est le moyen de pouvoir, car parler l'anglais ou le français assure plusieurs possibilités de travail. Dans le contexte intertextuel,

des stratégies d'implémentation, telles que : « programme d'anglais de l'IED, le cours virtuel SENA, Réseau académique, tests standardisés » présentées dans les extraits (14), (16), (17) et (19), montrent que l'apprentissage des langues étrangères correspond aux intérêts économiques (Tyler, 1998) des institutions privées qui seront bénéficiés de main d'œuvre bilingue pour améliorer les conditions économiques de la ville.

En plus, le type de discours révèle que, selon le PBB, si les enseignants ont une bonne maîtrise des habiletés communicatives des langues étrangères, le processus d'enseignement passera de manière plus rapide et effective, sans tenir compte des compétences sociales (Hurie, 2018). En conséquence, l'anglais reçoit plus des ressources, stratégies d'enseignement et temps, car c'est la langue associée ou développement économique, tandis que le français est encore dans la recherche des ressources, car c'est la langue des connaissances culturelles (Gómez, 2017). Alors, le processus d'enseignement est le responsable du succès de processus d'apprentissage des langues, donc il doit être amélioré à travers de la formation et l'immersion des enseignants dans contextes où l'anglais est utilisé.

Dès le PEI, les apprenants sont placés dans le centre de l'apprentissage humain et académique, tandis que les enseignants sont chargés de la protection et l'implémentation des règles et connaissances exigées par l'école. Selon Tyler (1998) « ce n'est pas l'instructeur qui doit exécuter les tâches, mais c'est l'élève qui doit modifier son comportement à travers les objectifs et les contenus » (p. 47). Subséquemment, le processus d'enseignement est la manière d'aider les apprenants pour achever leurs objectifs. Au niveau intertextuel, le processus d'apprentissage suivi des linéaments humanistes pour développer un travail de réflexion et collaboration face aux processus personnels.

Néanmoins, selon Hurie (2018), le processus d'enseignement est développé pour obtenir des résultats cohérents avec les exigences gouvernementales.

Par conséquent, le processus d'enseignement devient une manière d'évaluer, contrôler et orienter les apprenants, en même temps que le processus d'apprentissage se fait conscient et réflexif chez les apprenants. Par la même ligne de présentation des processus, le Plan d'Études expose son approche constructiviste pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ainsi, grâce à l'adoption du constructivisme, l'enseignement est conçu comme un processus pour transformer et créer des savoirs à travers des expériences des apprenants, tandis que l'apprentissage devient un processus de réflexion et transformation des savoirs (Tyler, 1998).

#### **2.4.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, le PBB établit l'importance des processus d'enseignement et d'apprentissage pour la maîtrise satisfaisante de l'anglais et du français, mais au niveau institutionnel et sociétal, les processus d'apprentissage de la langue sont modelés par des entités privées, car elles ont des intérêts économiques en cherchant de main d'œuvre qualifiée et certifiée à travers des examens internationaux (Villalba et al., 2020). En revanche, le PEI s'éloigne de la conception mercantile, pour présenter les processus d'apprentissage et d'enseignement des une approche humaniste, où les relations sociales, la réflexion et la prise de conscience sont au centre de l'éducation. Cependant, la position de pouvoir, au niveau institutionnel et sociétal, est bien établie, car les buts sont présentés en tant qu'objectifs qui doivent être accomplis à travers des preuves et des résultats obtenus chez les apprenants (Tyler, 1998). Également, le Plan d'Études expose sa démarche pédagogique

dont les apprenants effectuent un exercice de réflexion pour transformer et construire des connaissances des langues à travers le constructivisme, sans s'éloigner profondément de l'approche humaniste.

En conséquence, il se fait évident que pour le PBB le succès de l'apprentissage de la langue est évalué par le niveau acquis selon les examens internationaux pour concourir dans le marché du capitalisme (Fairclough, 2001). Ainsi, selon son discours, l'anglais est privilégié, car cette langue est promue par des entités externes à l'éducation qui demandent de main d'œuvre plus cher, parce que « l'école, en tant qu'institution, assure, de manière efficace et efficiente, la formation des travailleurs qui couvriraient chaque ligne dans la chaîne de travail de l'usine » (Villalba et al., 2020, p. 71). En conséquence, le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est concentré dans l'acquisition des habiletés langagières et communicatives pour trouver de travail dans le secteur privé.

Au contraire, pour le PEI, l'apprentissage humaniste permet l'amélioration des réalités sociales des apprenants car ils sont conscients et réflexifs de leurs processus et des besoins des autres personnes. Cependant, ce processus demande le contrôle des apprenants à travers le processus d'enseignement, pour éviter des questions qui ne peuvent pas être répondues par l'école. Ainsi, le processus d'enseignement doit contrôler et orienter le chemin à suivre. Également, pour le Plan d'Études, la réflexion et la construction des savoirs conscientes proposé par le constructivisme, cherche l'amélioration des résultats obtenus, car les apprenants pourront parler dès leurs expériences (Posner, 2005). Alors, les effets peuvent être positifs, car les apprenants se font conscientes des besoins communicatifs dans les langues et transforment leurs savoirs pour accomplir avec des exigences faites par l'école et le gouvernement. En conséquence, selon Foucault (1971), « l'éducation a beau



être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu peut avoir accès à n'importe quel type de Discours, dans ce qu'il permet et dans ce qu'il empêche, les oppositions et les luttes sociales » (p. 19), d'où que le processus de réflexion chez les apprenants peut devenir dans la question de l'utilité d'apprendre anglais et français pour la réalité dont ils habitent.

## **2.5.Enseignants**

### **2.5.1. La description du texte**

Pour le PBB les savoirs et méthodologies des enseignants ne sont pas suffisants. D'ailleurs, les mots « renforcer et développer » présentés dans l'extrait 33 (*voir tableau 10*), mettent en évidence que la démarche pédagogique des enseignants doit être améliorée car, selon les expressions « travail en classe, stratégies d'apprentissage, compétences chez les élèves », le succès du PBB est leur responsabilité. Ce pourquoi, à travers de « l'accompagnement de responsables pédagogiques » le PBB fait une évaluation cachée dont l'objectif c'est d'observer le succès du programme. À savoir, l'utilisation du mode déclaratif exprime les actions à faire par les enseignants en tant que sujets passifs qui acceptent et donnent des résultats aux évaluateurs.

En outre, pour le PEI, les enseignants doivent avoir deux manières d'être. D'abord, face aux apprenants, ils doivent développer un caractère humaniste, soutenu par les mots « l'enseignant, vocation, altruiste, promoteur, dynamique, encourageant, créatif, ingénieux et amical, responsable, respectueux, prudent, discret, patient, humble, organisé, agissant avec sagesse et générosité » utilisés dans les extraits (34) à (40), où les valeurs sont associées au service des autres personnes tenant compte du caractère humaniste de l'école. Néanmoins, dans l'extrait (40), l'expression « guident la vie de l'éducateur par rapport à Dieu » expose

une forte influence religieuse, où la conception d'un bon professionnel doit avoir des valeurs associées aux chrétiens (Fairclough, 2001).

Ensuite, la deuxième conception d'enseignant exige le « professionnalisme pédagogique (extrait 34), le sens de la perfection (extrait 36), le sentiment d'APPARTENANCE (extrait 39), la sagesse et la générosité (extrait 40) » car, ils doivent être rigoureux et soumis face aux exigences du PEI. Pareillement, le mot « APPARTENANCE » présenté en majuscule, montre un engagement obligatoire qui doit être acquis avec l'école. En plus, le mode déclaratif employé à travers les phrases au présent et en infinitif formule les caractéristiques idéales des enseignants pour être un membre de l'école. Or, le rôle des enseignants est présenté face aux caractéristiques qu'ils doivent avoir au niveau professionnel pour l'institution, et au niveau humain pour les apprenants.

Conséquemment, le Plan d'Études adopte les exigences du PEI pour donner des résultats académiques cohérentes avec les institutions puissantes. De ce fait, les expressions de l'extrait (41) « pour améliorer l'enseignement, et pour certifier les enseignants » mettent en évidence que le Plan d'Études intègre la conception du PBB, dont les enseignants doivent acquérir des nouvelles connaissances, car celles qu'ils ont ne sont pas suffisantes. C'est ainsi que les mots « cours, formation, exercices, test, certifier » et les sujets « locuteurs natifs, Editorial Santillana, Test Aptis, British Council » présentés dans l'extrait (41), expliquent les moyens et les responsables d'aider les enseignants, à savoir, des sujets de pouvoir associés à l'anglais comme langue de prestige, car ils ont le pouvoir et la crédibilité pour transformer et dire si les résultats des enseignants sont suffisants.

Enseignants		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(33) Renforcer le travail des enseignants en classe par l'accompagnement de responsables pédagogiques dans lesquels des stratégies d'apprentissage sont développées pour renforcer ces compétences chez les élèves, à partir de la 8ème année (p. 2).	(34) L'enseignant du Collège a une vocation éducative et un professionnalisme pédagogique, pour lesquels il doit être : (35) Amoureux de sa profession, soucieux de valoriser et d'enrichir ses connaissances et de les diffuser avec pédagogie et sens altruiste. (36) Promoteur du développement de la capacité de réflexion et de l'acquisition de connaissances avec le plus grand sens de la perfection pour lui-même et ses élèves. (37) Dynamique, encourageant, créatif, ingénieux et amical pour favoriser des relations cordiales dans la classe et au-delà. (38) Collaborer à la croissance, à la formation et au développement intégral de ses élèves. (39) Créer des sentiments d'amour pour ses semblables dans l'intérêt d'une coexistence pacifique et harmonieuse, disposé à participer à des activités d'intérêt commun, avec un sentiment d'APPARTENANCE à l'institution qui lui permet de se transcender. (40) Être un témoin éducatif, ce qui implique de vivre et de démontrer dans les comportements et les attitudes quotidiennes les valeurs qui guident la vie de l'éducateur par rapport à Dieu en étant responsable, respectueux, prudent, discret, patient, humble, organisé, agissant avec sagesse et générosité (p. 5).	(41) Les enseignants de la région recevront cette année des cours de formation avec des locuteurs natifs dirigés par la maison d'édition Santillana, des cours de pédagogie pour améliorer l'enseignement, des cours guidés par la maison d'édition pour l'application d'exercices pratiques dans la plateforme de livres d'enseignement de l'anglais. Cours de formation des enseignants au test Aptis - Évaluer les compétences linguistiques en anglais - British Council pour certifier les enseignants pour enseigner l'anglais au niveau primaire et secondaire (p. 303).

*Tableau 10: Les enseignants – le français comme langue étrangère.*

### 2.5.2. L'explication du texte

Dans le PBB, le contexte situationnel doué aux enseignants avec un rôle des orienteurs ou guides des processus des apprenants. Dans un premier temps, le rôle de pouvoir est donné aux enseignants, mais à l'intérieur de l'extrait (33), le pouvoir retourne au PBB à travers de l'accompagnement qu'il rédige, faisant évident le manque de confiance face à leur travail, à travers « des ordres, des menaces, des lois, des règlements, des instructions et, plus indirectement, par des recommandations et des conseils » (Van Dijk, 2011, p. 73). Au niveau intertextuel, les exigences faites par le secteur du travail privé, où la maîtrise d'une langue étrangère assure une position du travail (Gómez, 2017), demandent l'excellence langagière des enseignants pour obtenir de bons résultats. En effet, le type de discours révèle que la valeur des enseignants est calculée selon les résultats langagières obtenus chez les apprenants, d'où que si les résultats ne sont pas satisfaisants, la

responsabilité n'est pas du PBB, mais de la démarche pédagogique utilisée dans la salle de classe.

En revanche, le contexte situationnel du PEI présente des caractéristiques idéales pour les enseignants de l'école. Cette liste montre que le compromis avec les règles du travail et le caractère humain pour enseigner sont essentiels pour suivre l'approche humaniste de l'école (Posner, 2005). Malgré cette situation, au niveau intertextuel, les exigences faites aux enseignants sont nées des relations du pouvoir, où l'enseignant doit être clair dans sa position de soumission et respect face aux règles existantes (Van Dijk, 2015). En conséquence, le discours du PEI révèle que les caractéristiques des enseignants sont imposées selon les besoins de respect des ordres de l'école et l'approche humaniste, dont ils sont soumis face à l'institution, mais puissants face aux apprenants pour maintenir le contrôle et la discipline.

D'un autre côté, en concordance avec le PBB, le Plan d'Études expose des besoins qu'il considère nécessaires pour obtenir un niveau haut d'enseignement à travers de la transmission des savoir pour les apprenants et la certification individuelle. (Villalba et al., 2020). C'est-à-dire que, si l'école a des enseignantes de niveau C1 en anglais, elle a la possibilité de dire que la qualité éducative est meilleure (De l'Europe, 2003). Au contraire, il n'y a pas besoin de parler d'une certification en français, car seulement avec la présentation d'une langue différente à l'anglais, l'institution a un prestige plus grand.

### **2.5.3. L'interprétation du texte**

Au niveau situationnel, le PBB montre les actions à faire pour améliorer le travail réalisé par les enseignants de la ville afin d'améliorer les compétences communicatives des

apprenants, mais au niveau institutionnel et sociétal, le PBB est en train d'avertir (Van Dijk, 2011) aux enseignants que leur travail sera évalué par des professionnels en pédagogie. En revanche, le PEI expose des caractéristiques minimales pour être enseignant selon les objectifs de l'école, à savoir, être humain avec les apprenants et suivre des règles pour montrer un sens d'appartenance. En effet, l'accent humaniste exige la création des relations de cordialité entre les sujets de la communauté éducative, en même temps que le contrôle et la discipline de l'école sont soutenus. Alors, au niveau institutionnel et sociétal, le Plan d'Études établit l'obligation de faire un examen international correspondant aux stratégies des institutions tels que le British Council et Santillana, pour standardiser le marché dans une seule langue (Fairclough, 2001).

À savoir, le PBB présente les enseignants comme sujets en formation qui n'ont pas les savoirs suffisants pour parler ou enseigner une langue. En conséquence, ils ont besoin d'accompagnement professionnel pour améliorer leur profession. Cette standardisation provoque que le travail réalisé par les enseignants ne soit pas valorisé, en même temps que la pression pour obtenir un certain niveau de langue limite l'espace pour résoudre les besoins communicatifs de chaque communauté » (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021). Au contraire, dans un effort pour humaniser la profession des enseignants, le PEI explique qu'un bon enseignant doit aimer sa profession, vivre dans les valeurs, promouvoir le changement social et académique, en même temps, qu'il/elle suive et intègre les exigences de l'école.

Alors, le succès des processus d'apprentissage académique et d'amélioration sociale sont les résultats des activités faites par les enseignants. Si les résultats sont bons, c'est parce qu'ils ont suivi complètement les exigences de l'école, tandis que si les résultats ne

sont pas satisfaisantes, c'est parce « toutes les écoles n'ont pas intégré les plus récentes orientations curriculaires » (Marmolejo & Mayora, 2020, p.128) et parce que les enseignants n'ont pas les caractéristiques demandées par l'école, alors c'est leur responsabilité.

Comme résultat, pour le Plan d'Études, la qualité des enseignants des langues étrangères est déterminée par le niveau de langue acquis dans les examens internationaux en anglais, car les profits économiques et les résultats des apprenants seront plus grands pour l'institution (Piedrahita & Echeverri-Sucerquia, 2020). Si les enseignants ont une certification, le résultat des apprenants sera satisfaisant. De cette manière, dès la réalité éducative, il y a une méconnaissance des méthodologies, plus un manque des ressources, courses et exigences face à l'enseignement du français, en déplaçant l'enseignant de français en dehors de l'enseignement de l'anglais (Cepeda, 2018 et Fairclough, 2008).

## **2.6. Apprenants**

### **2.6.1. La description du texte**

Même que pour les enseignants, le PBB considère que le niveau de langue des apprenants n'est pas suffisant. Donc, dans l'extrait (42 - voir *tableau 11*), le mot « maîtrise-nivelassions », minimise les savoirs des apprenants, car ils sont placés en dehors des autres apprenants, en générant une polarisation (Van Dijk, 2016). En plus, l'expression « la maîtrise de la deuxième langue » donne l'impression d'exiger un niveau C1 ou C2, propre des locuteurs natifs. En plus, l'utilisation du mode déclaratif pour présenter des actions à faire chez les apprenants au futur, « des stratégies seront élaborées », révèle aux sujets

passifs de la phrase, à savoir, les apprenants qui recevront des connaissances des sujets de pouvoir.

Grâce aux structures textuelles, il est possible de mettre en évidence que, en suivant l'approche humaniste de son discours, le PEI place les apprenants au centre de leur apprentissage. Notamment, l'utilisation des adjectifs « positive (extrait 43), responsable (extrait 44), intellectuelle (extrait 45), respectueuse (extrait 46), sensibilisé (extrait 47), aime son pays (extrait 48) » décrivent un modèle idéal des apprenants, dont les aspects académiques sont nés de la responsabilité sociale avec eux-mêmes, c'est-à-dire que à travers la réflexion individuelle (Posner, 2005), ils apprennent. Ainsi, les expressions des extraits (43) à (47) « une perception positive de son corps, une personne sûre d'elle-même, coexistence démocratique, bonnes manières, qualité de la vie, une personne qui se valorise, qui protège sa santé physique et mentale, sa participation active au processus d'apprentissage, et l'utilisation rationnelle des ressources » caractérisent aux apprenants comme sujets actives qui doivent être conscientes de leur protection personnelle avant des savoirs académiques, en même temps qu'ils construisent des relations de cordialité et protection de l'environnement.

Par contre, en s'éloignant du PEI, le Plan d'Études parle des apprenants de français en tant que sujets sans les habiletés suffisantes pour acquérir un haut niveau de langue. Ainsi, les mots « mots (extrait 49), simples (extrait 50-57), lentement (extrait 51), base (extrait 55) » font référence au niveau « simple » du français que les enfants doivent apprendre (Van Dijk, 2016). Pour les aider à maîtriser la langue, les auteurs exposent des méthodologies qui seront utilisés à travers de l'enseignement des « expressions courants, l'idée générale, besoins immédiats, informations personnelles, structures grammaticales et

les règles phonétiques » (extraits 49 à 58), dont les savoirs simples seront acquis selon leur quotidienneté et les savoirs formels de la langue dans les premiers niveaux. Par conséquent, selon les structures textuelles, l'apprenant de français c'est celui-ci qui, selon l'extrait (58), « en respectant les règles phonétiques de la langue française » acquies des savoirs simples (Marmolejo & Mayora, 2020) du français au niveau structurel de la langue.

Apprenants		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Projet Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(42) Des stratégies seront élaborées pour la maîtrise de la deuxième langue pour les nouveaux étudiants entrant dans les IEDS (p. 2).	<p>Le profil de l'apprenant scolaire se définit comme suit :</p> <p>(43) Une personne qui se valorise, qui protège sa santé physique et mentale, qui respecte les règles de santé, d'hygiène et de sécurité, avec une perception positive de son corps.</p> <p>(44) Une personne responsable qui possède des valeurs bioéthiques fondamentales pour la coexistence démocratique.</p> <p>(45) Une personne intellectuelle entreprenante, dans le sens où elle est capable de contribuer à la science et à la culture par ses travaux de recherche et sa participation active au processus d'apprentissage. Il/elle contribue à la construction des fondements de la connaissance par son propre travail créatif et par l'utilisation de l'enseignement.</p> <p>(46) Une personne respectueuse, qui se distingue par ses bonnes manières, consciente de sa valeur et de sa dignité personnelle et de celles des autres, capable de vivre, de coexister et de se projeter comme une personne sûre d'elle-même.</p> <p>(47) Personne sensibilisée à la conservation, à la protection et à l'amélioration de l'environnement, à la qualité de la vie et à l'utilisation rationnelle des ressources.</p> <p>(48) Une personne qui aime son pays et fait preuve d'une attitude et d'un respect pour la tradition et la culture (p. 5).</p>	<p>(49) Reconnaître les mots et expressions courants relatifs à la famille et à son environnement.</p> <p>(50) Comprendre l'idée générale de textes informatifs et narratifs simples.</p> <p>(51) Parler lentement et clairement.</p> <p>(52) Participer à des conversations simples en répondant à des questions sur des besoins immédiats et des sujets courants.</p> <p>(53) Utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire l'endroit où il/elle vit et les personnes qu'il/elle connaît.</p> <p>(54) Peut écrire des textes simples pour communiquer des informations personnelles.</p> <p>(55) Avoir un répertoire de base de mots et de phrases simples.</p> <p>(56) Gérer des structures grammaticales simples.</p> <p>(57) Relier des mots ou des groupes de mots avec des connecteurs très simples.</p> <p>(58) Lire un énoncé simple en respectant les règles phonétiques de la langue française (p. 4).</p>

*Tableau 11: Les apprenants – le français comme langue étrangère.*

### 2.6.2. L'interprétation du texte

Au niveau contextuel, le PBB expose des savoirs nécessaires pour que les apprenants qui vont entrer aux écoles aient le niveau de langue exigé. En revanche, au niveau intertextuel, il caractérise les apprenants comme sujets passifs de l'apprentissage, car ils n'ont pas les savoirs pour accomplir avec les besoins du bilinguisme et placer aux écoles dans le cadre de l'excellence en langue étrangère (Villalba et al., 2020). Or, les



apprenants nouveaux n'ont pas des savoirs suffisants face aux langues étrangères. D'où qu'ils aient besoin d'aide pour améliorer leurs connaissances. Les caractéristiques humaines ou les besoins contextuels ne sont pas pris en considération afin d'accomplir avec les demandes économiques de l'époque (Cobo, 2022).

Contrairement, au niveau contextuel le PEI présente des caractéristiques des apprenants de l'école qui les placent au centre de leur apprentissage de manière active. Les relations de pouvoir ne sont pas évidentes, car l'apprenant est le protagoniste de son apprentissage, de sa conscience et de ses relations avec la société à travers l'utilisation de la langue (Van Dijk, 2015). En plus, au niveau intertextuel, les valeurs exigées aux apprenants mettent un accent sur la personne à travers l'approche humaniste. Ici, les résultats académiques ne sont pas spécifiés, car le plus important c'est la prise de conscience des habiletés propres, et la protection des autres, de l'environnement et du pays. Alors, les apprenants ne sont pas confrontés aux entités de pouvoir, car ils sont le centre de leur éducation.

Cependant, loin de l'apprenant idéale du PEI, le plan d'études place aux apprenants en tant que sujets à être évalués, c'est-à-dire qu'ils sont les sujets subordonnés (Foucault, 1971) du processus d'apprentissage. Cependant, les savoirs ne sont pas rigoureux, et ils montrent des habiletés qui n'exigent pas la maîtrise de la langue ou le développement complet d'une habileté communicative. Alors, au niveau intertextuel, les apprenants acquerront des savoirs du niveau A1 ou A2 en français selon le CECR, car les enseignantes de langues sont conscientes de la précarité du temps qu'ils ont pour l'enseignement et l'évaluation qui doit être fait par les apprenants (Krashen, 1981). Lors, montrer la maîtrise

des savoirs formels de la langue aide les apprenants à obtenir des résultats positifs à travers des connaissances simples pour parler français.

### **2.6.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, le PBB présente des stratégies pour aider les nouveaux apprenants à s'adapter aux classes des langues existantes dans les écoles. Au niveau institutionnel et sociétal, le PBB positionne les apprenants qui ne font pas partie du Programme en dehors de ceux qui le font (Van Dijk, 2016). Par contre, le PEI explique que comme les apprenants habitent dans un espace naturel, ils doivent protéger la nature et le pays. Au niveau institutionnel et sociétal, les apprenants sont présentés selon les exigences de l'approche humaniste, et leurs caractéristiques sont propres des citoyens du XXI<sup>ème</sup> siècle à Usme (Piedrahita & Echeverri-Sucerquia, 2020). D'un autre côté, pour le Plan d'Études, au niveau institutionnel et sociétal, les apprenants sont des sujets évalués selon des savoirs d'un niveau de bas, car le temps et les ressources d'enseignement ne sont pas suffisants pour développer des habiletés communicatives des niveaux plus hautes, tenant compte que l'accent des institutions c'est l'anglais.

De la sorte, il est notable que pour le PBB, les caractéristiques sociales ou de comportement des apprenants sont négligées pour promouvoir les savoirs des langues étrangères qu'ils ont au moment d'entrer aux écoles (Silvia Valencia, 2005 en De Mejia, 2006), en faisant que les apprenants soient vus comme une population qui manque des savoirs. Au contraire, pour PEI les caractéristiques humaines et les relations sociales des personnes sont plus importantes que les savoirs des apprenants, car ils sont les responsables de leur processus, en permettant qu'ils soient plus fluides et réflexifs au moment

d'apprendre grâce à que « la conscience est le premier pas vers émancipation » (Fairclough, 2001, p. 1). Au contraire, le Plan d'Études ne suit pas complètement les directrices du PEI, car il n'évalue pas les apprenants de français selon les mêmes compétences de maîtrise de l'anglais (Usma, 2009). En effet, le niveau d'exigence et les efforts faits pour l'apprentissage ne sont pas pris avec rigueur, car tout est présenté dès la simplicité, dont les apprenants sont des sujets passifs sans les habiletés nécessaires pour améliorer la langue.

## **2.7. Contenus**

### **2.7.1. La description du texte**

Bien que le PBB expose des exigences et des rôles des acteurs de l'éducation en langues étrangères, il ne définit pas des contenus clairs pour l'enseignement du français. Or, il parle d'un curriculum suggéré pour l'anglais, mais il exclut le français parce qu'il ne le considère pas la langue privilégiée pour achever ses objectifs. En conséquence, le PEI, en suivant les exigences du Ministère d'Éducation National, utilise les mots « intensité, dimensions, orientations curriculaires » (extrait 59 - voir *tableau 12*), pour établir le temps le type de savoir et les contenus qui doivent être travaillés dans la classe dès l'implémentation des linéaments qui n'existent pas pour le français.

En plus, dès l'approche constructiviste, les mots « attitudinal, cognitif et procédural » dévoilent les habiletés à développer, en tant qu'un processus intégral. Du même, les expressions « intensité horaire, indicateurs de réussite, développement humain », mettent en évidence que les contenus à enseigner sont limités par des facteurs externes, tels que le temps et les lois du gouvernement, dont « il y a des sujets qui ne sont pas enseignés » (Posner, 2005, p. 14). En effet, la structure du texte ne rend pas explicite les contenus, en

donnant la responsabilité de leur création aux enseignants, car l'expression « l'enseignant fixera » présentée impérativement au futur révèle l'obligation face à l'implémentation des linéaments.

Dans le Plan d'Études, les mots « grammaire et lexique » exposés dans l'extrait (61) révèlent que, face au manque des contenus claires pour l'enseignement du français, les enseignants retournent au modèle traditionnel, dont les savoir techniques de la langue sont le centre de l'apprentissage des langues (Marmolejo & Mayora, 2020). Pareillement, les expressions « projet communicatif final et préparation au DELF », montrent que, probablement, les enseignants adoptent les contenus proposés par l'Alliance Française, afin d'accomplir avec les examens internationaux, situation qui se présente comme une contradiction avec les exigences « simples » demandés aux apprenants dans leur caractérisation. Par conséquent, les contenus deviennent des objectifs à achever pour entrer dans la classification des examens internationaux DELF et DALF.

Contenus		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
Il n'a pas d'information face au français.	(59) Aux fins de sa mise en œuvre, et en fonction de son intensité horaire, l'enseignant fixera des indicateurs de réussite, correspondant à chacune des dimensions du développement humain, qui contemplent les orientations curriculaires de chaque domaine : attitudinal, cognitif et procédural (p. 29).	(60) IDENTIFIER ET PRATIQUER L'UTILISATION DE LA GRAMME ET DU VOCABULAIRE (p. 248 - 268). (61) Grammaire, lexique, projet communicatif final et préparation au DELF (p.p. 117 - 126).

*Tableau 12: Les contenus – le français comme langue étrangère.*

### 2.7.2. L'interprétation du texte

Le manque d'un curriculum en français ou des linéaments explicites pour son enseignement révèle qu'au niveau contextuel et intertextuel, cette langue est placée en dehors de l'anglais, et que son succès est responsabilité des écoles, car le PBB est

seulement intéressé dans les résultats positifs obtenus, dont « la connaissance n'est pas valable dans la mesure où elle peut former des personnes, mais dans la mesure où elle aide à produire des choses et à contrôler les processus naturels et sociaux. Il ne s'agit pas de savoir, mais de produire » (Gimeno, 2010, p. 40). Également, au niveau contextuel, le PEI intègre les contenus des linéaments curriculaires pour l'enseignement des différents sujets du curriculum, en donnant la responsabilité d'intégration aux enseignants. Au niveau intertextuel, l'exigence d'implémentation des contenus établis par le gouvernement est née de l'évaluation qui sera faite à l'école face à l'enseignement des langues par les institutions qui ont le contrôle du discours (Foucault, 1971). Cependant, l'enseignement du français n'est pas orienté vers les mêmes objectifs de l'anglais, car face au manque des contenus, les enseignants ont la liberté pour enseigner ce qu'ils considèrent essentiel.

En conséquence, le Plan d'Études c'est le responsable direct des contenus à enseigner. D'où que les enseignants proposent des contenus formels de la langue, selon les besoins des demandes des institutions de pouvoir. Or, « une chose c'est l'intention de ceux qui veulent reproduire des réalisations guidées par certains objectifs, en réalisant certaines activités d'enseignement, et une autre chose sont les effets produits chez les élèves qui apprennent » (Gimeno, 2010, p. 32) Au niveau intertextuel, les contenus « simples » (extrait 50 à 57) répondent aux exigences du DEFL pour achever un niveau de langue bas, mais au moins, certifié.

### **2.7.3. L'explication du texte**

Pour le PBB, les contenus à enseigner dans la langue française ne sont ni la priorité ni le moyen pour achever un niveau de langue certifié selon des examens DELF, car ce qui

lui importe c'est le résultat obtenu. De ce fait, la responsabilité dans le succès ou l'échec dans l'apprentissage des contenus est des enseignants, car les contenus doivent « canaliser et satisfaire les besoins éducatifs afin que la conduite soit socialement acceptable, sans exclure, en même temps, la satisfaction d'exigences minimales » (Tyler, 1998, p. 12). De même, au niveau situationnel, l'école donne la liberté aux enseignants pour déterminer les contenus plus utiles pour l'apprentissage de la langue (MEN, 2006), mais au niveau institutionnel et sociétal, cette liberté est conditionnée par les linéaments curriculaires qui seront la base pour présenter des examens des langues étrangères. Par conséquent, bien que dans les déterminants situationnels les enseignants exposent des contenus qu'ils considèrent nécessaires pour apprendre la langue, dans le niveau institutionnel et sociétal, les contenus des éléments formels enseignés répondent à une vision grammaticale de la langue, où la classification des apprenants selon les examens internationaux c'est le but de l'apprentissage.

Les idéologies du PEI, dévoilent que pour achever des objectifs dans chacune des sujets de l'école, les plans d'études doivent intégrer les linéaments du gouvernement. De cette manière, l'écart et les différences dans les écoles du pays seront réduits. Cependant, les contenus sont faits en base des linéaments et des exigences qui ne sont pas toujours appropriés pour le contexte d'application (Marmolejo & Mayora, 2020), en créant des vides entre les besoins des apprenants et les contenus qu'ils apprennent à l'école. Également, pour le Plan d'Études, les contenus grammaticaux ne donnent pas des espaces d'interaction pour développer la compétence communicative. En plus, tenant compte du temps (1 heure par semaine) d'enseignement de la langue, faire un examen international de classification n'est pas une bonne option pour évaluer les contenus.

## 2.8. Évaluation

### 2.8.1. La description du texte

L'évaluation du processus d'apprentissage du français langue étrangère à l'intérieur du PBB est fait à travers des résultats des langues obtenus des examens internationaux afin d'établir si les objectifs de processus d'apprentissage ont été accomplis (Tyler, 1998). Donc, les mots de l'extrait (62 - voir tableau 13) « progrès, engagés, approprier, développer » sont implémentés pour établir le succès des institutions qui adoptent les linéaments du PBB, à savoir, le curriculum suggéré d'anglais et le développement des programmes en français.

Or, bien que dans son discours le PBB a dit que la responsabilité des plans d'études en français est des écoles, les expressions « développer des programmes d'études en français » et « un IED a même obtenu le label France Éducation, une récompense internationale que seuls neuf établissements en Colombie possèdent » du extrait (62), s'approprient du succès des résultats obtenus, en suggérant qu'ils ont été possibles grâce à leurs directrices (Posner, 2005), plus qu'elles font un processus d'exclusion des écoles qui parlent français et des écoles qui ne le font pas. D'un autre côté, l'élection du mode déclaratif au passé pour présenter des buts achevés sert à persuader aux institutions des bon résultats qu'elles peuvent obtenir en suivant le PBB.

Pour le PEI, les principaux objectifs de l'évaluation sont : « évaluer (extrait 63) et concevoir (extrait 65) », car de cette manière les résultats d'apprentissage sont reconnus. Cependant, les expressions « les réalisations des apprenants, la promotion ou non des apprenants, stratégies pour soutenir, l'auto-évaluation académique de l'établissement et à la

mise à jour permanente de son programme d'études » des extraits (63, 64, 65 et 66) respectivement, mettent en évidence que bien que l'évaluation vise à connaître les résultats des apprenants, elle est aussi une manière pour transformer les plans d'études afin d'accomplir avec les exigences externes (Posner, 2005). D'où que la phrase « les critères d'évaluation pour la période académique sont émis par chaque enseignant sur la base des paramètres définis par le M.E.N. » du l'extrait (67), dévoile l'évaluation comme le moyen pour accomplir avec les exigences du Ministère d'Éducation National.

En plus, les phrases actives, dont le sujet de pouvoir est l'évaluation, sont présentées en tant qu'objectifs à achever à travers du processus d'évaluation, car à travers son implémentation les résultats des apprenants et des enseignants sont mis en évidence. Également, à travers des connecteurs « sont, sur la base des paramètres » de l'extrait (67), il est clair que l'évaluation répond aux exigences du MEN et, en conséquence, les critères ne peuvent pas être transformés, tandis que face au français le manque des linéaments ne donne pas clarté à propos du chemin à suivre par les enseignants, faisant, selon Sacristán & Gómez (2009), que les curriculums soient dessinés selon les interprétations des enseignants.

En revanche, le Plan d'Études permet la diversification de l'évaluation à travers de « l'auto-évaluation, de la coévaluation et de l'hétéroévaluation (extrait 69), de compétences, d'aptitudes et d'habiletés (extrait 70) » pour observer les connaissances acquis des différents points de vue (Sacristán & Gómez, 2009). Malgré cette disposition, les mots « les paramètres adoptés, des orientations curriculaires » des extraits (69) et (70) mettent en évidence que à cause de la position de soumission du Plan d'Études, il est obligé à accomplir avec les exigences des entités de pouvoir.



Subséquentement, il doit adopter « la contribution des compétences, des normes et du décret 1290 établi par le MEN avec les paramètres adoptés par l'institution à cet effet (extrait 69) ». Lors, bien que le mode impératif soit utilisé pour la définition de l'évaluation, l'utilisation du futur pour parler des objectifs à accomplir donne plus de liberté face aux résultats obtenus. En conséquence, l'évaluation est présentée comme un aspect formel à suivre selon les directrices des institutions de pouvoir éducatives (Posner, 2005) ; et comme un processus de construction des savoirs des apprenants dès l'évaluation et la coévolution.

Évaluation		
PBB Plan de Bilinguisme de Bogotá	PEI Project Éducatif Institutionnel école Université Antonio Nariño (Usme)	Plan d'études école Université Antonio Nariño (Usme)
(62) Avec le développement des plans d'action institutionnels, des progrès importants ont été réalisés dans les aspects structurels liés au programme d'études, à la méthodologie et aux environnements d'apprentissage. Un nombre important d'IEDS se sont engagés à s'approprier le Suggested English Curriculum, à développer des programmes d'études en français, et un IEDS a même obtenu le label France Éducation, une récompense internationale que seuls neuf établissements en Colombie possèdent, dont un IEDS de Bogota (p. 3).	Les principaux objectifs de l'évaluation sont : (63) Évaluer les acquis et les réalisations des apprenants en matière d'acquis, de compétences et de connaissances. (64) Déterminer la promotion ou non des apprenants dans l'enseignement préscolaire, de base et secondaire. (65) Concevoir et mettre en œuvre des stratégies pour soutenir les apprenants qui rencontrent des difficultés dans leurs études. (66) Fournir des informations qui contribuent à l'auto-évaluation académique de l'établissement et à la mise à jour permanente de son programme d'études (p. 26). (67) Les critères d'évaluation pour la période académique sont émis par chaque enseignant sur la base des paramètres définis par le M.E.N. issus de la planification de la classe et sont communiqués aux élèves au début de chaque période académique (p. 26).	(69) Compte tenu de la langue en tant qu'élément universel de l'expression communicative, l'évaluation par processus et les éléments de base de l'auto-évaluation, de la co-évaluation et de l'hétéroévaluation seront pris en compte, ainsi que la contribution des compétences, des normes et du décret 1290 établi par le MEN avec les paramètres adoptés par l'institution à cet effet (p. 269). (70) D'autre part, elle tient compte de l'appropriation des orientations curriculaires qui propagent les axes applicables à l'ensemble du domaine, mais surtout de la possibilité d'établir des niveaux adéquats de compétences, d'aptitudes et d'habiletés par rapport à ces connaissances (p. 269).

*Tableau 13: L'évaluation – le français comme langue étrangère.*

### 2.8.2. L'interprétation du texte

Au niveau contextuel, le PBB montre aux écoles de la ville que, grâce à l'implémentation des curriculums suggérés, les écoles ont amélioré leurs niveaux de langue et qu'elles ont obtenu des prix internationaux, en les persuadant à travers des savoirs symboliques (Van Dijk, 2016). Au niveau intertextuel, les résultats obtenus montrent la certification d'une seule école de la ville, mais ne montrent pas des curriculums ou des

linéaments en français. De ce fait, l'évaluation faite selon le CECR est passée selon les efforts et les stratégies implémentés par les enseignants. L'évaluation présentée est dirigée, surtout, aux entités gouvernementales et de la ville qui exigent des résultats positifs face aux inversions faites (Posner, 2005). Pareillement, bien que l'évaluation soit faite pour évaluer les apprenants, le PBB fait une évaluation des institutions. En conséquence, les « les résultats d'une école ou d'un enseignant peuvent être comparés à ceux d'autres enseignants et écoles » (Posner, 2005, p. 289) les écoles qui améliorent leurs résultats ont la possibilité de concourir avec d'autres villes du pays et d'autres pays.

Au niveau contextuel, Le PEI expose des objectifs des évaluations numériques à l'école. Ainsi, la catégorisation montre des résultats positifs et négatifs qui doivent être transformés. Les enseignants sont placés comme les sujets de pouvoir dans la première partie des objectifs, car ils sont les responsables de faire les évaluations. Cependant, dans la partie finale, le pouvoir retourne au MEN, qui fait une évaluation des implémentations des lois. Ils sont les sujets qui contrôlent les résultats obtenus (Sacristán & Gómez, 2009). Au niveau intertextuel, l'évaluation est le moyen pour monitorer les résultats des apprenants et des enseignants pour établir si la méthodologie est positive ou négative.

Dans le Plan d'Études, au niveau contextuel, les enseignants exposent les différentes manières d'évaluer. Cependant, l'explication est plus concentrée dans l'exposition des lois qui sont suivies pour faire une évaluation selon les réglementations existantes. Au niveau intertextuel, bien que l'école donne de liberté aux enseignants pour dessiner les évaluations des apprenants, il est évident que selon les réglementations du PEI et des linéaments curriculaires établis par le MEN, ils doivent donner des résultats qui soient en accord avec les examens internationaux et la classification numérique de l'école (Posner, 2005). De ce

fait, l'évaluation détermine le succès du processus d'enseignement et d'apprentissage, mais ils ne prennent pas toujours en considération des aspects sociaux (Perrenoud, 1996), au de comportement acquis à travers de l'apprentissage de la langue.

### **2.8.3. L'explication du texte**

Au niveau situationnel, le PBB montre des avances réalisées et des prix gagnés de manière sélective face à l'enseignement du français pour montrer leurs avantages. Au niveau institutionnel et sociétal, l'obtention des prix dans l'apprentissage du français est une exclusivité qui vise à hiérarchiser les écoles selon l'excellence éducative (Perrenoud, 1996), car la plupart des écoles n'ont pas des orientations claires pour l'enseignement de la langue. Ainsi, l'obtention de bons résultats aide à motiver les autres écoles pour implémenter les exigences du PBB.

Au niveau situationnel, le PEI et le Plan d'Études exposent des objectifs de l'évaluation des apprenants, à savoir, déterminer s'ils ont les savoirs exigés pour passer l'année ou pour avoir des bons résultats à la fin de chaque période. Au niveau institutionnel et sociétal, l'évaluation est le prétexte pour évaluer la pédagogie des enseignants à la lumière des résultats obtenus par les apprenants (Sacristán & Gómez, 2009). La liberté évaluative doit obéir aux exigences du MEN pour faire partie de la classification des écoles.

Par conséquent, les idéologies du PBB révèlent qu'obtenir des prix sélects est la manière d'évaluer le niveau de langue acquis par les écoles. Cependant, la seule manière de montrer la maîtrise de la langue c'est à travers la présentation et certification des examens internationaux selon les institutions puissantes, car Selon Posner (2005), « l'évaluation est réalisée pour déterminer la valeur de quelque chose et pour prendre des décisions à propos

des personnes et curriculums » (p. 268). Malgré cette disposition, l'implémentation du PBB n'assure pas l'amélioration des compétences communicatives ou l'acquisition des niveaux des langues.

En revanche, se concentrer dans la réussite des examens peut affaiblir le processus d'apprentissage (Sacristán & Gómez, 2009). D'un autre côté, pour le PEI, l'évaluation doit donner des résultats positifs chez les apprenants. Si l'évaluation est négative, le coupable c'est l'enseignant et donc l'école n'aura pas des bons résultats face au MEN (Posner, 2005). En effet, si l'évaluation est utilisée seulement pour évaluer des résultats numériques face au MEN, les savoirs attitudinales et sociales seront placés dans un deuxième lieu (Tyler, 1998), en oubliant l'approche humaniste de l'école.

Néanmoins, l'évaluation des langues étrangères doit être faite de différents points de vue, tels que les apprenants, les copains des apprenants et les enseignants afin de « les permettre d'être responsables de leur processus d'apprentissage » (Sacristán & Gómez, 2009, p. 360). Cependant, dans la réalité de Plan d'Études, le type d'évaluation plus importante c'est celle-ci que montre le niveau de langue acquis selon la classification du CECR exigé par le MEN (Perrenoud, 1996). Les savoirs langagiers et communicatifs des langues étrangères sont évalués, mais les savoirs attitudinales et sociaux faites ne sont pas vraiment prises en considération, en laissant l'apprentissage du français comme la connaissance des savoirs formels de la langue pour se communiquer en situations faciles.

## CHAPITRE VI – CONCLUSION ET DISCUSSION

### 1. Discours des documents officiels

Tenant compte de la question de recherche : comment le discours du Programme de Bilinguisme de Bogotá modèle le plan d'études de français langue étrangère à l'école de l'Université Antonio Nariño ? Les discours du Programme de Bilinguisme de Bogota, le Projet Éducatif de l'École et le Plan d'Études dévoilent que le français est présenté comme un moyen pour introduire la ville dans le multilinguisme dans quelques écoles. Cependant, cette langue n'est pas privilégiée dans l'institution, car il n'y a pas beaucoup d'investissement économique et demande de main d'œuvre dans la Capital.

De ce fait, l'anglais est toujours placé devant le français et plus fréquemment nommé pour obtenir des bénéfices économiques et du travail. Par exemple, le PBB emploie des verbes avec une charge sémantique positive pour convaincre les écoles des profits qu'elles recevront dès l'enseignement de l'anglais, sans mentionner le français. Selon Fairclough (2001) « ce pouvoir politique est généralement exercé non seulement par les capitalistes, mais par une alliance de capitalistes et d'autres personnes qui considèrent que leurs intérêts sont liés au capital » (p. 33). Or, le discours du PBB est intégré par l'école afin de concourir avec d'autres institutions et attirer l'attention du marché du travail, excluant ainsi les réalités propres du contexte éducatif pour s'inscrire dans la concurrence des certifications de langues étrangères.

Alors, bien que le PEI et le Plan d'Études visent à reconnaître et donner des solutions aux besoins de la communauté à Usme, les objectifs établis par le PBB introduisent la nécessité de parler une langue étrangère, de préférence l'anglais, dans la

ville, car « en Amérique latine, il y a une inclination par l'eurocentrisme qui vise à reproduire la structure et les valeurs de l'autorité coloniale en faisant appel à la subordination linguistique » (Cepeda, 2018, p. 95). Pour cette raison, les objectifs de l'école ne sont pas orientés vers la construction sociale, mais vers l'apprentissage de la langue à travers des compétences langagières pour obtenir des bénéfices économiques et symboliques de reconnaissance locale, nationale et internationale.

Pareillement, les valeurs promues dans les documents des institutions s'éloignent de la construction d'une personne capable d'interagir respectueusement avec les personnes de sa propre culture, pour privilégier la tolérance vers les cultures étrangères. De la sorte, les apprenants et les enseignants doivent être soumis et respectueux face aux institutions de pouvoir afin d'achever un bon niveau de langue, car ils doivent suivre la réglementation des institutions de pouvoir pour devenir compétentes et experts dans la réalisation des examens internationaux. De même, il y a une exclusion des langues telles que le français, et des populations âgées qui ne sont pas vues comme des sujets stratégiques pour accomplir avec les demandes de parler une langue de prestige dans le XXI<sup>ème</sup> siècle, car selon les programmes du bilinguisme « nous devons accéder à ce monde à travers un langage commun, et cette langue commune est l'anglais » (Guerrero, 2008, p. 33).

Selon Foucault (1971) « en apparence, la seule condition requise pour l'acceptation d'un discours est la reconnaissance des mêmes vérités et l'acceptation d'une certaine règle – plus ou moins souple – de conformité avec les discours validés » (p. 19). En conséquence, le PEI et le Plan d'Études ne peuvent pas se concentrer dans la création curriculaire dès l'analyse de leur réalité, parce qu'ils sont consacrés à l'accomplissement des directrices données par les institutions puissantes. Ainsi, le contexte d'énonciation du PBB ne tient

pas compte de besoins ou de réalités des écoles où il veut accomplir des transformations, car ce qui l'importe c'est d'achever l'apprentissage de l'anglais et le français pour concourir avec des autres pays qui obtiennent des résultats de haut niveau dans les examens de classification internationaux.

Or, pour le PBB la responsabilité du succès de l'acquisition de la langue est des enseignants, tandis que pour le PEI et le Plan d'Études la responsabilité doit être partagée entre les apprenants, les parents et les enseignants. Donc, selon Van Dijk (2016), « la définition de « nous » contre « eux », définit une structure polarisée qui contrôle l'abus de pouvoir, la domination, la compétition et la coopération entre les groupes, ainsi que tout le discours idéologique » (p. 9). En plus, dans le centre des documents, le moyen pour donner solutions aux échecs existants dans l'apprentissage des langues est la certification des examens internationaux alignés avec le Cadre Européenne Commun de Référence, dont le PEI et le Plan d'Études concentrent leurs efforts vers l'anglais parce qu'il n'y a pas des linéaments ou bénéfices explicites face à l'apprentissage du français.

Finalement, il existe une modélisation négative des Plans d'Études, car ils doivent donner des résultats positifs pour réaliser les désirs des auteurs du PBB. De ce fait, le Programme du Bilinguisme de Bogota emploie un discours persuasif pour convaincre les écoles que, à travers l'adoption de ses orientations, elles auront une variété des profits économiques et sociaux. Également, il privilège l'enseignement de l'anglais comme la langue qui assure l'insertion dans le marché global, tandis que le français est un « bonus » pour attirer l'attention des apprenants à travers le multilinguisme. Par conséquent, le Plan d'Études néglige leurs intérêts et leurs besoins locaux afin d'entrer dans la compétition des langues du prestige.

## 2. Le français comme langue étrangère

Face aux différentes composantes du plan d'études, les discours des documents officiels dévoilent leurs contradictions internes et la lutte des documents dominés pour adapter les linéaments du PBB et accomplir avec les exigences de leur population, à travers « la prise de conscience du langage et du pouvoir, et en particulier de la manière dont le langage contribue à la domination de certaines personnes » (Fairclough, 2001, p. 4)

D'abord, le PBB et le PEI concentrent leurs efforts, leur temps et leurs ressources pour motiver l'acquisition de l'anglais, tandis que le français ne reçoit pas d'attention. En revanche, il est traité avec la même importance dès le Plan d'Études, où l'apprentissage de l'anglais, l'espagnol et le français doit montrer la maîtrise des savoirs langagières suffisants pour se classifier dans les examens internationaux (Sacristán & Gómez, 2009). En somme, la langue du contrôle c'est l'anglais, et la langue d'entrée au multilinguisme c'est le français.

De ce fait, la construction du plan d'études pour l'enseignement des langues étrangères est la manière privilégiée pour maintenir le contrôle et faire une surveillance face à l'implémentation du PBB. Par conséquent, le PEI et le Plan d'Études présentent explicitement qu'ils suivent les orientations de la loi pour établir des thématiques et contenus, afin d'éviter des punitions des institutions puissantes, car « le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » (Foucault, 1971, p. 5). En plus, la construction du plan d'études est faite dès l'exclusion de la voix des membres de l'école, car ils sont créés par des représentants des discours de pouvoir et leurs intérêts ou pressions



économiques, en promouvant la croissance des inégalités sociales et l'exclusion de la communauté dans les contextes éducatifs spécifiques.

Par exemple, le contexte d'application du PBB divise et privatise la connaissance des langues, car ses directrices et son investissement sont concentrés dans les écoles publiques, en excluant les écoles privées qui doivent s'adapter, selon leurs réalités, ce qui est écrit pour d'autres populations. De ce fait, l'école privée adapte des linéaments pour avoir la possibilité de concourir avec les institutions de haute qualité, et gagner de la reconnaissance pour obtenir plus d'argent en même temps qu'ils attirent l'attention de la population éducative, car elle a le caractère privé d'excellence et le prix bas des écoles publiques du pays. Cependant, dans cette lutte des pouvoirs, les besoins des apprenants ne sont pas vraiment pris en considération et ils sont caractérisés dès une perspective homogénéisante, car « il y a une unification de l'ordre du discours par l'imposition de langues standardisées dans les États-nations » (Fairclough, 2008, p. 178) et, où tous les apprenants ont le même besoin, à savoir, parler une langue étrangère.

Malgré l'importance des processus d'enseignement et d'apprentissage pour assurer l'acquisition ou l'apprentissage des langues étrangères, le PBB ne fait pas de distinction claire entre les deux processus, mais il met en relief l'importance d'apprendre l'anglais pour trouver du travail dans le marché international, et du français pour avoir des connaissances culturelles. Du fait que « le rapport de classe dépend d'une forme de production entre une classe (capitaliste) qui possède les moyens de production, et une classe (ouvrière) qui est obligée de vendre son pouvoir de travail aux capitalistes, en échange d'un salaire, afin de vivre » (Fairclough, 2001, p. 32). En revanche, le PEI et le plan d'études intègrent une vision humaniste, où le processus d'apprentissage doit être

réflexif et consciente pour obtenir des bons résultats, tandis que le processus d'enseignement doit orienter les apprenants. Ces dispositions montrent une lutte de l'école pour reprendre le pouvoir des processus dans son contexte d'énonciation à travers des enseignants et apprenants.

D'une part, dès le PBB, les enseignants sont conçus comme professionnels qui manquent des savoirs et qui doivent être évalués et contrôlés afin de les maintenir soumis au programme. Du même, le PEI caractérise les enseignants comme des êtres humains qui doivent guider et orienter les apprenants dès la liberté, mais qui doivent suivre des exigences de l'école présentées dans le contrat du travail. En conséquence, le Plan d'études adopte la vision du PBB, et demande la certification du niveau de langue pour faire évident la capacité qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas. En effet, il y a une polarisation, où les enseignants sont toujours la représentation du contrôle pour les apprenants, mais des figures dominées face aux institutions (Van Dijk, 2016). De ce fait, la profession des enseignants dans le Plan d'Études et à Bogotá est dévalorisée, minimisée et soumise à l'obtention des profits économiques, et non à l'amélioration des contextes locaux.

D'autre part, dès le PBB et le Plan d'Études, les apprenants sont aussi vus comme des sujets dépourvus des savoirs, car ce qu'ils connaissent du monde ne donne pas une réponse positive face à l'apprentissage des langues étrangères, car selon Van Dijk (2015), « les victimes ou les cibles d'un tel pouvoir sont généralement le public ou les citoyens en général, les « masses », les clients, les sujets, le public, les étudiants et d'autres groupes qui dépendent du pouvoir institutionnel et organisationnel » (p. 363). Ensuite, l'apprenant d'anglais a besoin d'étudier fortement pour passer des examens de classification internationaux, tandis que l'apprenant du français est relégué aux savoir des bases de la

langue, tels que la phonétique et les phrases « simples », en faisant évidente la suprématie de l'anglais et la minimisation du français. En revanche, le PEI lutte pour maintenir son approche humaniste en plaçant les apprenants dans le centre de leur apprentissage à travers la réflexion des savoir qui les sont utiles pour leur vie. Malgré cette volonté, les exigences faites antérieurement au plan d'études pour intégrer des linéaments du Ministère d'Éducation National et du PBB, ne permettent pas que les apprenants soient conçus comme des sujets actifs des connaissances dès le plan d'études des langues étrangères.

En conséquence, les contenus abordés pour accomplir avec les exigences faites aux enseignants et aux apprenants sont aussi polarisés par les deux langues. Dès le PBB et le PEI, les contenus sont la responsabilité des enseignants et ils doivent rendre compte des exigences des linéaments existantes pour l'enseignement des langues, dans ce cas-là, l'anglais, car « la connaissance n'est pas valable dans la mesure où elle peut former des personnes, mais dans la mesure où elle aide à produire des choses et à contrôler les processus naturels et sociaux » (Gimeno, 2010, p. 40). Cependant, les contenus face au français ne sont pas explicités ni dans le PBB, ni dans les PEI, en laissant les enseignants sans guides pour organiser leur travail. Ainsi, le Plan D'Études de l'école explique qu'il vise à préparer les apprenants pour présenter l'examen DALF, en faisant évident qu'il adopte des linéaments des institutions puissantes francophones pour orienter sa démarche pédagogique. En somme, si les contenus pour accomplir des objectifs face à l'apprentissage du français ne sont pas clairs, les résultats ne seront pas les meilleurs.

Pour fermer avec le travail réalisé face à l'enseignement du français à travers le Plan d'Études, l'évaluation met en évidence que l'apprentissage des langues étrangère ne corresponde qu'aux intérêts politiques et économiques du PBB et de l'école pour se

classifier dans le marché international et achever une homogénéisation des savoirs, car la standardisation à travers de l'anglais permettra des meilleurs bénéfices économiques (Sacristán & Gómez, 2009). Au contraire, l'évaluation du français sert à faire évidente des savoirs de base qui permettront aux apprenants de dire qu'ils parlent une autre langue étrangère, pour présenter la ville comme la capitale multilingue du pays. En conséquence, bien que les documents de l'école luttent pour transformer les réalités sociales des apprenants, les examens internationaux ne donnent pas d'espace que pour l'exclusion des besoins des apprenants (Posner, 2005) afin d'accomplir avec les intérêts de la ville.

En conclusion, bien qu'à travers cette recherche des relations de pouvoir et des inégalités face à l'enseignement des langues ont été révélées, il est nécessaire de continuer avec l'analyse des discours des enseignants et des apprenants du français langue étrangère, afin d'évaluer l'impact discursif des documents de pouvoir dans la pratique quotidienne des écoles « car l'efficacité de la résistance et la réalisation du changement dépendent du développement par les personnes d'une conscience critique de la domination et de ses modalités » (Fairclough, 2001, p. 4). Après avoir obtenu ces résultats, il sera possible de proposer des stratégies et recommandations pour améliorer l'enseignement du français dès la reconnaissance des pratiques de résistance existantes dans les écoles, et dès la construction collective des programmes du bilinguisme à travers la voix de la communauté.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baquero, F., & Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Revista Folios*, (39), 107-116.
- Bell, J. (2010). Doing Your Own Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education. *Health and Social Science*, (4th ed), Buckingham: Open University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. George Allen & Unwon LTD.
- Cepeda (2018). Using the “Epistemology of the South” to document the convergence of ethnic bilingualism and mainstream bilingualism in the multilingual identity of EFL teachers belonging to minority groups. *ELT Local Research Agendas I*, 88-118.
- Cisneros, M & Mahecha, M. A. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178.
- Cobo, O. M. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, política y sociedad*, 7(1), 9-30.
- Colegio de la Universidad Antonio Nariño. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Colegio de la Universidad Antonio Nariño. (2020). *Plan de Estudios español y lenguas extranjeras*.
- Creswell, John W. 2007. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches / John W. Creswell. 2nd ed.
- De Bogotá, C. D. C. (1994). *Ley 115 de 1994*.

- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1–19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2013). Political discourse analysis: A method for advanced students. *Routledge*.
- Fairclough (2001). Language and power. *Routledge*.
- Fairclough (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educ. Educ.* 17 (2), 215-236.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Le Foucault Électronique (ed.2001)
- Sacristán, J. G., & Gómez, Á. I. P. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Gimeno (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 1-639.

- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *How*, 24(1), 139-156.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y pensamiento*, 29(57), 496-504.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 27-46.
- Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27–40.
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz?: Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2), 333-354.
- Krashen. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*.
- Marmolejo et Mayora (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 108-131.
- MEN. No, S. G. (22). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.
- Patarroyo, M. (2016) Textbooks Decontextualization within Bilingual Education in Colombia. *Enletawa Journal*, 9 (1), 87 – 104

Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. *Ediciones Morata*.

Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo*.

Programa Distrital de bilingüismo. (2020). *Programa Distrital de bilingüismo de Bogotá*.

Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258.

Sierra-Piedrahita, A. M., & Echeverri-Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 137-152.

Tavera, S. Y. G., Valencia, J. M. A., Salcedo, A. L. P., & Gómez, S. A. G. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, 1(1), 68-83.

Tyler (1998). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Usma Wilches, J. A. (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), 123-142.

Van Dijk (2011). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y contexto*. Editorial Gedisa.



Van Dijk, T. A. (2016). *Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo*.

Van Dijk, T.A. (2015). “*Critical discourse analysis*” In. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, & Heidi E. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers, pp. 466-48

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.

Villalba, N. L., Restrepo, M. A. B., & Botero, J. G. (2020). Dos visiones del currículo en la formación bilingüe. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 68-77.

## LISTE DE ILLUSTRATIONS

<b>Illustration 1</b> - Structure des arguments pratiques - (Fairclough & Fairclough, 2013, p. 44) .....	52
<b>Illustration 2</b> – Discours comme texte, interaction et contexte - (Fairclough, 2001, p. 25) .....	55

## LISTE DE TABLEAUX MÉTHODOLOGIE

<b>Tableau 1</b> : Collecté de données des documents adapté de Fairclough, I., & Fairclough, N. (2013) .....	53
<b>Tableau 2</b> : Collecté de données face à l’enseignement du français langue étrangère.....	54
<b>Tableau 3</b> : Analyse de données- la description du texte adapté de Fairclough (2001).....	57
<b>Tableau 4</b> : Analyse de données- L’interprétation du texte adapté de Fairclough (2001) .....	58
<b>Tableau 5</b> : Analyse de données - L’explication du texte du texte adapté de Fairclough (2001). ....	59

## LISTE DE TABLEAUX ANALYSE DES DONNÉES

<b>Tableau 1</b> : Les affirmations des documents officiels.....	62
<b>Tableau 2</b> : Les objectifs des documents officiels. ....	65
<b>Tableau 3</b> : Les valeurs des documents officiels.....	70
<b>Tableau 4</b> : Les circonstance d’énonciation des documents officiels. ....	75
<b>Tableau 5</b> : Les moyens et les objectifs des documents officiels.....	79
<b>Tableau 6</b> : La langue – le français comme langue étrangère. ....	84
<b>Tableau 7</b> : Le plan d’études – le français comme langue étrangère. ....	90
<b>Tableau 8</b> : Le contexte d’application – le français comme langue étrangère. ....	96
<b>Tableau 9</b> : Le processus d’enseignement et apprentissage – le français comme langue étrangère. .....	101
<b>Tableau 10</b> : Les enseignants – le français comme langue étrangère. ....	107
<b>Tableau 11</b> : Les apprenants – le français comme langue étrangère.....	112
<b>Tableau 12</b> : Les contenus – le français comme langue étrangère.....	116

**Tableau 13:** L'évaluation – le français comme langue étrangère. .... 121

## **ANNEXES**

### **1. Annexe #1 : collecté de données**

Pour observer la collecté de données du Programme de Bilinguisme de Bogota, du Projet Éducatif Institutionnel et le Plan d'Études de l'Université Antonio Nariño, vous devez entrer à : [Annexe #1 - Collecte de données.xlsx](#)

### **2. Annexe #2 : grilles d'analyse de données**

Pour observer l'analyse de données du Programme de Bilinguisme de Bogota, du Projet Éducatif Institutionnel et le Plan d'Études de l'Université Antonio Nariño, vous devez entrer à [Annexe #2 - Analyse de données.xlsx](#)