

**Structures de gouvernance et certifications linguistiques comme *gatekeepers* pour  
l'immigration et la mobilité professionnelle et académique : le cas de la langue française en  
Colombie**

Cindy Paola Peña Ramírez

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme en maîtrise ès arts en études du bilinguisme

Sous la direction de Monika Jezak

Université d'Ottawa

Août 2023

## Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier ma superviseure, Monika Jezak, d'avoir partagé avec moi toutes ses connaissances, ses expériences et son esprit critique autour d'un domaine de la recherche qui me tient à cœur depuis des années. Je crois profondément qu'il n'y a pas de coïncidence dans la vie : l'invitation à changer d'option pour cette maîtrise — et continuer ainsi la recherche que j'avais commencée timidement lors de son cours —, et la proposition de superviser elle-même la rédaction de ce mémoire, m'ont permis de développer mon potentiel en tant que chercheuse et de trouver la réponse à la question que je m'étais posée il y a 11 ans. Si je me permets de faire cette analogie cinématographique, Monika, ton invitation à faire de la recherche est à la pilule rouge que Morpheus a proposée à Neo : c'est le moyen pour nous faire réveiller et sortir de la Matrix.

Je voudrais également remercier Mme Hamel, car elle a également identifié ma curiosité scientifique et m'a conseillé de rédiger un mémoire au lieu de faire un stage. Beverly, Catherine, Nikolay et Valia : un grand merci à vous, car vous avez apporté des éléments clés pour ma formation tant académique comme personnelle. J'admire votre dévouement à l'enseignement et à la recherche dans chacun de vos domaines, et j'apprécie chaque instant où nous avons discuté de nos projets. Enfin, Paco. Je ne t'oublierai jamais ! Merci pour les recommandations bibliographiques du Centre de ressources et tes mots aimables lorsque je me sentais découragée.

Dernier point, mais non le moindre, merci infiniment Andrés. Mon amour, tu as été témoin — jour après jour, dès l'aube et jusqu'au coucher du soleil — de tout ce processus. Merci pour ton soutien, tes mots d'encouragement et TA PATIENCE. Tu es la lumière qui éclaire mon monde.

**Table des matières**

<b>Chapitre I : Introduction et problématique.....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre II : Revue des écrits .....</b>	<b>9</b>
2.1. Colonialisme et retrait des colonies .....	9
2.2. Néocolonialisme .....	13
2.3. Pensée décoloniale .....	17
2.4. Jeux de pouvoir modernes à travers les langues internationales : mondialisation, néolibéralisme, et impérialisme linguistique .....	20
2.5. Gouvernamentalité .....	24
2.6. Sommaire de la problématique et questions de recherche .....	25
<b>Chapitre III : Structures de gouvernance de la langue française.....</b>	<b>27</b>
3.1. Contexte historique .....	27
3.2. Cadre européen commun de référence pour les langues.....	29
3.3. France Éducation Internationale .....	33
3.4. DELF-DALF .....	35
3.5. Alliance française.....	36
<b>Chapitre IV : Actualisation des structures de gouvernance de la langue française en Colombie : analyse et discussion.....</b>	<b>40</b>
4.1. Situation actuelle.....	40
4.2. La raison d’être des structures actuelles : tradition, pouvoir économique et idéologie .....	42

4.3. Alternatives décolonisantes.....	51
<b>Chapitre V : Conclusion .....</b>	<b>55</b>
5.1. Apports et limites de ce mémoire.....	56
5.2. Implications et nouvelles pistes de réflexion et de recherche.....	57
<b>Références .....</b>	<b>59</b>

## Chapitre I : Introduction et problématique

À l'ère de la mondialisation, la maîtrise des langues étrangères dites « internationales » (l'anglais, le français, l'espagnol, etc.) constitue un atout indéniable dans la vie professionnelle et académique. Elle ouvre de nouvelles voies d'insertion professionnelle non seulement sur le marché du travail local, mais aussi à l'international (Hromova, 2019). Dans le contexte académique, elle permet de profiter de matériel et de ressources pédagogiques développés dans différents pays, ou encore, de suivre des études supérieures dans le cadre de programmes d'échange ou de double diplôme mis en place en partenariat avec des universités à travers le monde (Pirhonen, 2023).

En Colombie, le français est une de ces langues internationales qui offrent de nouvelles possibilités académiques et professionnelles. La problématique liée à son apprentissage et évaluation m'est bien connue. Je suis Colombienne et je travaille comme enseignante de français langue étrangère (dorénavant FLE) depuis plus de 15 ans, notamment avec de jeunes adultes et des professionnel.le.s junior et sénior qui souhaitent commencer des études universitaires en France, suivent déjà des études dans une université colombienne offrant un programme de double diplôme avec une université française, vont postuler à un programme de Master ou de Doctorat en France ou travaillent dans une filière industrielle française. Dans tous ces cas, ces apprenant.e.s voient cette langue comme un outil, le moyen grâce auquel elles ou ils pourront atteindre leur but académique ou professionnel (Robichaud & Schutter, 2012). C'est dans cette optique qu'elles ou ils décident de suivre des cours de français et de certifier leur niveau de compétences dans cette langue. Ces certifications, notamment le Diplôme d'études en langue

française (dorénavant DELF) et le Diplôme approfondi en langue française (dorénavant DALF), deviennent une condition *sine qua non* les autorisant à entamer leur projet.

En ce qui concerne le DELF-DALF, je suis évaluatrice et correctrice depuis 13 ans et, plus récemment, je suis devenue formatrice des évaluateurs et correcteurs de ces épreuves. De plus, j'ai vécu moi-même l'expérience de l'évaluation langagière en tant que candidate. J'ai dû investir du temps, de l'argent et d'autres ressources pour réussir le DELF et le DALF et, par conséquent, évoluer dans mon projet académique et professionnel. Je peux donc constater les situations anxiogènes que cela pourrait déclencher étant donné le degré de risque encouru. Cependant, en vivant ces épreuves, je pensais toujours qu'il s'agissait d'une démarche administrative normale, et que c'était naturel que la France impose l'évaluation langagière en tant que filtre pour intégrer les étudiants colombiens à son système éducatif ou à une de ses entreprises implantées en Colombie. J'étais convaincue du fait qu'il s'agissait d'une dynamique légitime puisque la France n'est pas le seul pays à fixer des exigences en langue étrangère, il y va de même pour l'anglais, l'allemand, l'italien et autres langues internationales.

Toutefois, à la suite de mes expériences en tant qu'évaluée, enseignante et évaluatrice de FLE, j'ai commencé à m'interroger sur les mécanismes par lesquels un pays comme la France, appuyée entre autres par le Cadre commun européen de référence pour les langues (dorénavant CECRL) et par ses structures de gouvernance<sup>1</sup>, s'impose sur le système d'évaluation de la langue française en Colombie, sur les institutions qui y sont impliquées, ainsi que sur les épreuves

---

<sup>1</sup> Dans ce mémoire, je définis les structures de gouvernance comme l'ensemble des institutions participant, à différents échelons, à l'exercice du pouvoir au sein d'un pays et/ou au niveau international (Lacroix & St-Arnaud, 2012).

DELFDALF comme des *gatekeepers*<sup>2</sup> pour accéder aux opportunités académiques en France, ou professionnelles en France et en Colombie.

Des chercheurs et chercheuses comme Elena Shohamy en Israël ; Tim McNamara, Kellie Frost, M. Obaidul Hamid, Ngoc T.H. Hoang et Andy Kirkpatrick en Australie ; ou Jamie L. Schissel et Anthony John Kunnan aux États-Unis remettent également en question la légitimité de pratiques semblables à celles du DELFDALF dans des pays comme l'Australie, le Canada, l'Allemagne, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la Suède et les États-Unis (Frost, 2021 ; McNamara & Frost, 2018 ; Hamid et al., 2019 ; Kunnan, 2017 ; Schissel, 2019 ; Shohamy 2007, 2013, 2014 ; McNamara & Shohamy, 2008 ; Shohamy & McNamara, 2009). Tout comme ces auteur.e.s, je considère aujourd'hui cette imposition problématique et, par le projet qui fait l'objet de ce mémoire de maîtrise, j'aimerais moi aussi m'interroger sur la légitimité du système d'évaluation du FLE en Colombie, ainsi que proposer des pistes de réflexion sur les alternatives de certification dans ce pays. Afin d'atteindre cet objectif, dans ce travail de maîtrise, j'effectue une revue critique des écrits, autant ceux scientifiques que ceux de littérature grise.

Dans les sections suivantes du mémoire, dans un premier temps, je passe en revue des écrits portant sur les concepts de colonialisme, néocolonialisme, pensée décoloniale, mondialisation, néolibéralisme, impérialisme linguistique dans le domaine de l'enseignement et l'évaluation des langues, et gouvernementalité, puisque c'est sur ces concepts que s'appuiera mon analyse critique des phénomènes observés en Colombie. Dans un deuxième temps, je passe

---

<sup>2</sup> Dans ce mémoire, je définis le *linguistic gatekeeping* comme l'ensemble de mécanismes et d'outils, dont les certifications linguistiques, constituant une barrière aux flux mondiaux d'étudiant.e.s internationaux.ales et de main d'œuvre qualifiée (Hamid et al., 2019).

en revue les structures administratives françaises qui soutiennent la certification DELF-DALF et je les place dans leur contexte historique, sociopolitique et idéologique. Dans un troisième temps, je présente la situation actuelle de l'enseignement et de la certification du français en Colombie ainsi que ses implications pour l'immigration et la mobilité professionnelle et académique des Colombien.ne.s. Cette partie du mémoire permet également d'analyser les tenants et les aboutissants de ce système, ainsi que de discuter de façons alternatives qui seraient envisageables pour certifier les acquis en FLE en Colombie dans une perspective décolonisante. En conclusion, je présente une discussion à propos de ce que cette analyse apporte dans le domaine de la recherche, ses limites et les futures pistes de réflexion et de recherche.



## Chapitre II : Revue des écrits

Dans ce chapitre, je passe en revue des écrits définissant les concepts clés qui encadrent mon sujet de recherche. Tout d'abord, je définis le concept de colonialisme et ses bases idéologiques, et je présente le processus de retrait des colonies françaises. Ceci permet de comprendre le contexte historique de la problématique soulevée dans cette recherche. Ensuite, je définis le concept de néocolonialisme et j'explique la manière dont la France assure actuellement sa présence néocoloniale en Colombie<sup>3</sup>. Après, je présente la pensée décoloniale qui constitue la réponse émancipatrice vis-à-vis des influences qui sont restées dans la pensée des peuples colonisés et néocolonisés. Par la suite, j'illustre certains jeux de pouvoir modernes qui se jouent à travers les langues internationales en m'appuyant sur les concepts de mondialisation, de néolibéralisme et d'impérialisme linguistique. J'aborde aussi la question de gouvernementalité, donc la vision contemporaine des mécanismes par lesquels peut s'exercer le pouvoir des pays du Nord sur ceux du Sud. Enfin, la mise en ensemble des concepts abordés dans cette section me permet de formuler les questions de recherche de ce projet.

### 2.1. Colonialisme et retrait des colonies

Dans un premier temps, il est pertinent de définir le concept de colonialisme. Pour Panira Ali (2018),

---

<sup>3</sup> Historiquement, il convient de préciser que ces deux acteurs n'ont pas été directement impliqués dans le processus de colonisation, c'est l'Espagne qui a colonisé la Colombie, non la France.

Colonialism is a practice of domination. It refers to an area of the world acquired by conquering the territory and imposing physical control over the region and its population. The colonial country uses the natural and human resources of the colony for the benefit of its own state [...] Colonialism emerged as a general description of the state of subjection in all sectors, including political, economic, cultural and social. Europeans in the foreign territory managed their administrative and education systems, infrastructure, mining sector and trading departments (p. 112).

Ainsi, cette politique d'expansion était le phénomène européen qui, bien qu'entamé à l'époque des grandes explorations du XVI<sup>e</sup> siècle, prévalait à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il s'agissait d'une sorte de compétition entre les grandes puissances coloniales : la France, l'Angleterre, l'Espagne, la Russie, l'Allemagne, le Portugal, la Belgique et l'Italie qui visaient à déployer le plus d'influence sur tous les continents (Ganiage & Hémerly, 1968 ; Panira Ali, 2018).

Selon Brunschwig et Brown (1966), alors que la France, tout comme les autres empires, avait adopté le système d'implantation et tirait des profits économiques de ses colonies, son idéologie d'expansion s'appuyait essentiellement sur le prestige moral qui consistait à attribuer au roi, et ensuite à la « patrie », de la grandeur et dignité au-delà du pouvoir matériel et économique (Belmessous, 2013). La France misait donc sur l'avenir de ses colonies par le biais des infrastructures administratives calquées sur les siennes et par l'éducation qui était vue comme un outil de colonisation.

Telle que le constatent plusieurs auteur.e.s (Blanchard & Lemaire, 2002 ; Blanchard et al., 2020 ; Manjapra, 2020), à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par suite des événements de 1870 et 1871<sup>4</sup> qui ont brisé le prestige national de la France, la colonisation est apparue comme une stratégie pour faire remonter la fièvre nationaliste au sein du pays et pour renforcer sa position notamment dans les relations de pouvoir avec le Royaume-Uni. La culture coloniale s'est ainsi installée.

Comme l'expliquent Blanchard et Lemaire (2002), la France se considère alors comme une nation qui « apporte la liberté et non l'oppression, le développement et non l'exploitation aux peuples qu'elle "libère" » (p. 5) et montre au monde entier les fruits de sa mission civilisatrice, par exemple, en exposant des artefacts provenant des colonies dans le cadre de l'Exposition universelle de 1900 à Paris. Par ailleurs, la presse et d'autres moyens de communication de l'époque contribuent à la vulgarisation de l'image des indigènes en contraste avec celle des Français.e.s, qui se considèrent comme la norme et la référence du progrès. Elles et ils diffusent également des fondements idéologiques de la colonisation : « assimilation des indigènes, affirmation de la suprématie de la civilisation française, libéralisme économique [...], libéralités politiques, uniformisation des lois de la République » (Blanchard & Lemaire, 2002, p. 10). Exaltant ce que La Révolution française et Les Lumières ont apporté à l'évolution de la société, les acteur.trice.s politiques français.e.s conçoivent la colonisation comme un idéal humanitaire pour « rendre français » (Blanchard & Lemaire, 2002, p. 25) les communautés les moins favorisées, « les races inférieures » (Ferry, 1885, cité par Blanchard & Lemaire, 2002, p.

---

<sup>4</sup> 1870-71 : La Guerre franco-allemande, où la défaite de la France a conduit à la fin du Second Empire français de Napoléon III par une importante amende financière et a entraîné la perte de l'Alsace-Lorraine pour la France.

16). Pour ce faire, elles et ils travaillent avec ténacité pour renforcer les politiques d'assimilation ou de francisation (Belmessous, 2013).

Sur le plan linguistique, il n'est pas surprenant que l'usage et l'enseignement de la langue française deviennent un outil clé pour cimenter non seulement le pouvoir, mais également l'idéologie coloniale française des territoires conquis (Belmessous, 2013). C'est ainsi que dans l'imaginaire français « droit de coloniser et *devoir d'éduquer* [emphasis ajoutée] vont de main » (Blanchard & Lemaire, 2002, p. 16).

À la suite de siècles de politiques et idéologies coloniales, les années 1940 à 1970 marquent l'ère de retrait des colonies, compris comme le processus historique à travers lequel les anciens territoires coloniaux obtiennent leur indépendance. Ce processus se caractérise par la résistance organisée, pacifique ou non, contre les institutions colonisatrices. Les nouveaux états libres atteignent la reconnaissance internationale et l'autodétermination politique et les nations colonisatrices, dont la France, doivent quitter les territoires occupés (Droz, 2009 ; Kaylan, 2017).

Parfois à travers les interventions musclées (par exemple la guerre d'Algérie ou d'Indochine) et parfois par des processus plus pacifiques (par exemple, en Afrique subsaharienne), la France a mis de l'avant le discours d'*association* face à ces mouvements de libération. Dans un premier temps, dans les années 1940 et 1950, il s'agissait d'une reformulation du langage impérial dans lequel on formait l'Union française et les colonies ont été renommées territoires, ainsi que de l'octroi aux habitant.e.s locaux.ales des postes au sein de l'administration coloniale pour assurer leur participation à la prise de décisions, même si celle-ci continuait à être hautement centralisée à Paris. La mission de ces nouvelles élites locales était, entre autres, de convaincre les habitant.e.s des bienfaits de la présence coloniale dans leur pays. Des investissements significatifs pour le développement social ont été aussi accordés (Droz,

2009 ; Rice, 2010). Dans un deuxième temps, dans les années 1960 et 1970, à la suite du retrait de la France des colonies, le pays a continué la politique associationniste afin de protéger ses intérêts tels que l'accès aux ressources naturelles et la conservation d'un marché pour les produits manufacturés français (Taylor, 2019). Toutefois, il a fallu développer de nouveaux mécanismes et idéologies, comme je l'explique dans la section suivante.

## **2.2. Néocolonialisme**

Malgré l'indépendance officielle des anciennes colonies, celles-ci manquaient de ressources pour mener à bien leurs projets politiques et économiques. De plus, certaines élites locales, formées dans les pays colonisateurs au temps des colonies, pensaient que des liens économiques et politiques avec l'ancien pays colonisateur devaient se conserver même dans le nouvel ordre postcolonial. Dans ces circonstances, les ex-puissances coloniales ont décidé d'« aider » les nouveaux pays indépendants qui souhaitaient prendre part au « progrès » et au « développement » (Heller, 2018) que promettait l'économie globale à ce moment-là. Cela a de nouveau conduit à une relation de dépendance envers les anciens pays colonisateurs (Mentan, 2017), et c'est ainsi que le néocolonialisme, ou le colonialisme moderne, selon Kaylan (2017), a surgi.

Panira Ali (2018) définit le néocolonialisme comme la continuation du colonialisme visant à contrôler les politiques économiques et politiques des pays les plus faibles (p. 112). Lesdits pays se trouvent notamment dans les Amériques, en Afrique, en Asie et dans les îles du Pacifique (Kaylan, 2017). Taylor (2019) ajoute qu'il s'agit d'un système dont les instruments économiques, financiers et militaires concourent à maintenir au pouvoir des

dirigeant.e.s bien disposé.e.s et à maintenir des politiques favorables qui procurent des avantages économiques et financiers aux colonisateurs (p. 1066).

Dans son ouvrage intitulé *Africa in the Colonial Ages of Empire : Slavery, Capitalism, Racism, Colonialism, Decolonization, Independence as Recolonization and Beyond*, publié en 2017, Tatah Mentan, professeur de sciences politiques, énumère plusieurs techniques utilisées par les dirigeants des pays néocolonialistes en Afrique. Sur le plan économique, on contrôle le capital international sur le marché mondial et les prix de marchandises commercialisées dans les pays en développement, on accorde à ces mêmes pays des taux d'intérêt très élevés et on s'assure de l'intervention des organismes internationaux (p. ex. le Fond monétaire international) sous forme d'aide multilatérale : ces agences ont l'habitude de forcer les emprunteurs potentiels à se soumettre à diverses conditions offensives, telles que fournir des informations sur leurs économies, soumettre leur politique et leurs plans à l'examen de la Banque mondiale et accepter la supervision par l'agence de leur utilisation des prêts (Mentan, 2017, p. 241).

Sur le plan politique, Mentan (2017) explique pourquoi les puissances ont amené au pouvoir et soutenu des *puppet leaders*, notamment pendant les mouvements d'indépendance : les impérialistes sont capables d'exploiter ces nations avec le soutien de ces dirigeants petits-bourgeois qui détournent les fonds nationaux et les déposent à l'étranger, créant ainsi plus de capital dans le Nord (p. 251). Sur le plan socioculturel, l'auteur observe que les médias ont véhiculé dans le monde entier des informations cherchant à justifier l'intervention des puissances dans les pays post-colonisés. Il constate que des produits culturels occidentaux ont installé dans l'esprit des Africain.e.s de nouvelles valeurs et pratiques (comme les vêtements ou la nourriture) à tel point que les Africain.e.s ont souhaité ressembler aux Occidentaux.ales.

Nous pouvons constater également ces mécanismes dans le cas de la politique néocoloniale de la France. Selon Blanchard et al. (2020), déjà la conférence de Brazzaville en 1944 a fait pressentir que la France aura le désir de sauver au moins une part des territoires africains auparavant colonisés. Ainsi, de 1960 à 1977, « [les responsables politiques français] parviennent à leurs fins en en conservant près d'un sixième après 1962 et en maintenant l'influence de la France dans une bonne partie de ses anciennes colonies après les décolonisations » (Blanchard et al., 2020, p. 17). Cette influence, souvent évoquée sous le terme de Françafrique, se matérialisait par le biais des accords de coopération économique, culturelle et militaire (Blanchard et al., 2020 ; Panira Ali, 2018). Par ce procédé, les pays colonisateurs ont mis en exergue le volet économique privilégiant la présence des firmes multinationales dans les territoires africains et un système renforçant le sous-développement des économies africaines (Mentan, 2017 ; Taylor, 2019), mais aussi le volet culturel comme un élément clé et concret pour maintenir l'influence française en Afrique après les indépendances (Rice, 2010), et ce, « par l'assignation dogmatique d'un modèle de développement, par l'inéquation d'un système d'enseignement imposé voire par la morgue de certains coopérants et techniciens » (Droz, 2009, p. 107). C'est de cette façon que les organisations et certifications linguistiques françaises sont devenues des instruments de néocolonialisme, tel que je l'expliquerai dans les chapitres subséquents de ce mémoire.

Outre ces aspects du néocolonialisme en Afrique précédemment analysés, Kbanda Badi (1994) rend compte d'une autre manifestation qui s'avère pertinente pour cette étude. Il s'agit du néocolonialisme ultra qui correspond à l'attitude de puissances, ou super puissances n'ayant pas un passé colonial en Afrique, et qui cherche des zones d'influence dans le monde. On trouve dans cette catégorie les États-Unis, l'ancienne URSS ainsi que la Chine qui cherchaient à

remplacer les anciens pays colonisateurs dans les pays africains en préconisant un anticolonialisme utopique. Ainsi, l'aide économique est le moyen le plus utilisé par ces puissances dans le but d'obtenir sa clientèle en Afrique (p. 66).

Ici, on assiste aux pratiques commerciales interventionnistes qui se présentent sous le modèle de coopération en passant par des échanges, des investissements, de même que par des financements de projets sur le territoire africain. Le cas de la coopération sino-africaine, spécifiquement de la Chine avec le Cameroun, a été étudié par Lucie Ngonu (2017). Le Cameroun représente un allié stratégique pour les puissances en raison de ses nombreux atouts en matière géographique, économique et touristique, sans oublier les ressources naturelles dont il dispose. La stratégie de la Chine s'est alors fondée sur une diplomatie culturelle dans laquelle s'incorporent des intérêts politiques et économiques. À cette fin,

la Chine utilise le concept de coopération pour promouvoir sa langue, sa culture et sa vision du monde partout en Afrique. De ce fait, elle crée des Centres Confucius en Occident tout comme en Afrique, qui ont pour mission de promouvoir la culture et la langue, la civilisation et la vision politique de la Chine sur le monde. (Ngonu, 2017, p. 25)

Si, tel que défini par Kibunda Badi (1994), le néocolonialisme ultra consiste à mettre en place des mécanismes d'intervention économique et culturelle dans une nouvelle (non traditionnelle) zone d'influence, alors par extension je peux avancer que la présence économique et culturelle de la France en Colombie (une influence non historique) constitue en fait une stratégie néocoloniale ultra.



### 2.3. Pensée décoloniale

Comme nous l'avons vu plus haut, l'idéologie et les pratiques néocoloniales permettent de perpétuer la domination économique, politique et culturelle des pays colonisateurs sur les colonisés.e.s. Face à cette réalité, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, certains courants intellectuels affrontent et contestent ces relations de pouvoir.

Ces courants ont été fortement influencés par la théorie critique qui a apparu en Europe dans les années 1950 en réponse aux événements comme les crises financières, la Première et la Seconde Guerre mondiale, et l'utilisation du savoir scientifique cherchant à dominer la nature et les êtres humains pour étancher ainsi la soif de pouvoir des hautes sphères dans le nouvel ordre mondial. Se basant sur le travail de Marx, la première génération de l'École de Francfort<sup>5</sup> a fait des contributions aux études de la théorie critique dans le but de trouver les éléments clés pour le projet émancipateur des êtres humains, en particulier celui des groupes sociaux subordonnés (Andrade Guevara, 2020).

S'appuyant sur ces travaux, les Martiniquais Aimé Césaire (1955) et Frantz Fanon (1961/2021) ont déconstruit et remis en question les bases idéologiques du colonialisme (et néocolonialisme) européen. Comparée aux études de l'École de Francfort, leur approche se distingue par le niveau d'approfondissement de leurs réflexions par rapport aux pays colonisés : pour eux, le (néo)colonialisme ne doit pas seulement être compris comme les structures et stratégies pour la domination physique de certains peuples, mais aussi comme un discours

---

<sup>5</sup> Les intellectuels allemands Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Leo Lowenthal, Jürgen Habermas, Friedrich Pollock et Herbert Marcuse sont considérés comme les grands représentants de ce courant de pensée.

d'infériorisation de la personne colonisée (Restrepo & Rojas, 2009). Par exemple, dans l'ouvrage intitulé *Discours sur le colonialisme*, Aimé Césaire (1955) déplore entre autres la façon dont un nombre important d'écrivains, de chercheurs et d'autres intellectuels français de renom a toujours validé et soutenu rationnellement l'entreprise coloniale européenne. Il s'adresse également aux peuples colonisés sur la manière dont ils se conçoivent eux-mêmes : « je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme » (p. 1313). C'est à partir de ce raisonnement et des travaux qui l'ont suivi que je vais différencier la décolonisation de la *décolonialité*, le dernier concept constitutif de cette recherche.

Le néocolonialisme se manifestant en Amérique latine au XXe siècle, Andrade Guevara (2020) attire l'attention sur les idées convergentes qui reposent sur les travaux de Nelson Maldonado-Torres (2007, 2008, 2020), Edgardo Lander (2000), Santiago Castro-Gómez (2017), Ramón Grosfoguel (2006, 2007), Enrique Dussel (2009), Catherine Walsh (2005, 2020), Walter D Mignolo (2014a, 2014b, 2014c), Anibal Quijano (2007) et Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Ces penseurs soutiennent que la pensée décoloniale, ou la théorie critique latino-américaine et des Caraïbes (Ortiz Ocaña et al., 2019), émerge lors de la distinction entre colonialisme et *colonialité*. Comme l'explique Maldonado-Torres (2007),

Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for

academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday. (p. 243)

Ainsi, la *colonialité* renvoie à un mode de pensée qui reproduit l'idéologie coloniale au sein du peuple colonisé, même lorsque la colonisation est terminée. Bien qu'en Amérique latine les processus de colonisation aient pris fin au XIXe siècle, les idées des pays colonisateurs ont continué à être hégémoniques (Restrepo & Rojas, 2009, p. 138). La *colonialité* y est considérée comme une composante constitutive de la modernité (Mignolo, 2014a, 2014b, 2014c). La négation de l'être et du savoir des colonisé.e.s n'a pas disparu avec les processus d'indépendance, mais s'est reproduite et a continué dans les nouveaux peuples, car les structures d'origine occidentale ont été assumées comme le modèle à suivre (Maldonado-Torres 2003, dans Andrade Guevara, 2020, p. 140).

Le tournant décolonial se présente comme le développement conceptuel des stratégies et des formes de contestations proposant un changement radical au sein des configurations dominantes post et néocoloniales actuelles de pouvoir, d'être et de savoir en Amérique latine (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

En Amérique latine, la *décolonialité* consiste, en tant qu'élément de réflexion pour une reconstruction de la pensée, à défaire les liens symboliques entre les peuples dominés et dominants qui continuent à justifier le récit eurocentrique qui, par conséquent, perpétuent le sentiment d'infériorité et le consentement à l'imposition d'un système étranger au sien. Selon Ortiz Ocaña et al. (2019), c'est par un processus d'introspection que les peuples colonisés peuvent parvenir à se redécouvrir, à reprendre l'ensemble des valeurs, savoirs, croyances et pratiques qui leur sont propres et à proposer un nouveau point de départ, point pas du tout

eurocentré, mais tout aussi valable, dans la reconstruction de leurs narrations en tant que *sujets* des connaissances contrairement au rôle d'*objets* de connaissances que les Européen.ne.s leur avaient attribué (Quijano, 2007, p. 174).

À la lumière des sections qui précèdent, je conclus que, malgré les efforts de décolonisation, la domination physique et idéologique des puissances (néo)coloniales sur de nombreux peuples et territoires se prolonge dans le temps par une démarche de coopération économique, militaire et culturelle, et sous forme de *colonialité*. On observe également le néocolonialisme ultra qui se présente sous forme d'opérations interventionnistes des puissances n'ayant pas eu d'histoire coloniale, ou n'ayant pas eu d'histoire coloniale dans la région nouvellement visée, sur des pays qui sont considérés comme de nouvelles zones d'influence.

Les puissances néocoloniales contemporaines continuent d'ancrer un imaginaire de supériorité culturelle. L'imposition d'un modèle d'enseignement et d'évaluation de la langue néo(coloniale) dans le monde illustre bien cette réalité. Afin de l'examiner, la section suivante s'appuie sur les concepts de mondialisation, de néolibéralisme contemporain et d'impérialisme linguistique.

#### **2.4. Jeux de pouvoir modernes à travers les langues internationales : mondialisation, néolibéralisme, et impérialisme linguistique**

Marquant la géopolitique depuis les années 1990, la mondialisation (ou *globalization* en anglais) peut être définie comme le processus d'intensification des interconnexions socio-économiques et politiques à travers les frontières nationales (Colás, 2005 dans Saad-Filho et Johnston, 2005, p. 71) et inclut également la sphère sociale, culturelle et environnementale (Block et al., 2012 ; Bouquet, 2007).

En effet, les transformations technologiques comme l'accès à Internet et aux technologies de l'information et de la communication (TIC), de même que l'optimisation des systèmes de transport, ont intensifié les échanges transnationaux des individus ainsi que des marchés physiquement distants. Ainsi, la mondialisation pourrait être considérée comme « une conséquence naturelle d'un marché capitaliste sans entraves » (Colás, 2005 dans Saad-Filho et Johnston, 2005, p. 73) du moment où tous les instruments étatiques permettant et protégeant le libre-échange sont mis à disposition, et sans frontières géographiques, dans le marché mondial.

Mimiko (2012) dégage les caractéristiques de la mondialisation qui apparaissent lors des moments clés de l'histoire, comme la diffusion de la démocratie libérale après la fin de la guerre froide, la résurgence des forces du marché pouvant s'inscrire dans une dynamique économique plus libérale, puis le boom relativement récent des médias et du consumérisme. L'auteur rend compte des changements dans les méthodes de production visant à la sophistication et la spécialisation, la participation dominante des corporations transnationales, la fluctuation de capital sous forme d'investissements, l'accélération quant à la propagation de l'information grâce aux avancés technologiques, de même que le recul important de l'État par rapport à ce nouveau climat économique (Mimiko, 2012).

Pour sa part, l'idéologie du néolibéralisme, qui elle aussi affecte la façon dont les langues internationales sont enseignées et évaluées dans le monde, provient du domaine de l'économie et ce terme a été utilisé pour la première fois en 1938 par Alexander Rüstow. Ses bases idéologiques sont attribuées à Friedrich von Hayek et Ludwig von Mises, et son développement conceptuel majeur à Milton Friedman, tous les trois étant des économistes (Birch & Mykhnenko, 2010 ; Cahill & Konings, 2017).

Selon Harvey (2005),

Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade. The role of the state is to create and preserve an institutional framework appropriate to such practices. [...] It must also set up those military, defence, police, and legal structures and functions required to secure private property rights and to guarantee, by force if need be, the proper functioning of markets (p. 2).

Les penseurs néolibéraux, soutenus financièrement par les élites partisans de cette idéologie, ont contribué à la création de nombreux organismes, institutions et *think tanks* comme le Mont Pelerin Society, fondé en 1947, ou l'école d'économie de Chicago (Birch & Mykhnenko, 2010). Les *Chicago boys* ont d'ailleurs conçu le « projet du Chili », la première expérience néolibérale mise en œuvre au sein d'un pays en Amérique latine (Harvey, 2005 ; Ritzer & Dean, 2014 ; Saad-Filho & Johnston, 2005 ; Steger & Roy, 2021).

Plusieurs auteur.e.s (Amable et al., 2012 ; Turner, 2008) s'accordent sur quatre principes communs de l'idéologie néolibérale aux XXe et XXIe siècles. Premièrement, le marché concurrentiel est essentiel pour l'attribution efficace des ressources et la préservation de la liberté individuelle. Deuxièmement, le *Rechtsstaat* (l'État de droit), en tant qu'instrument légal, doit régler les conflits entre les individus dans la société du libre-échange. Troisièmement, l'intervention de l'État doit être politiquement autoritaire pour protéger l'ordre concurrentiel. Finalement, la propriété privée prévaut dans l'ordre social néolibéral de sorte qu'aucune institution gouvernementale ne puisse intervenir dans son fonctionnement.

En plus de ce qui précède, constatons également que le nouvel ordre mondial accorde un grand pouvoir économique aux institutions transnationales et accentue les relations asymétriques entre les pays du Nord et les pays du Sud, les premiers devenant les décideurs du sort des seconds.

Dans ce paradigme de la mondialisation néolibérale, les langues internationales se consolident comme un produit de choix au sein du marché mondial des langues parce que les structures de gouvernance néocoloniales disposent de systèmes robustes pour mettre en œuvre et diffuser leur modèle d'enseignement et d'évaluation. Les instituts de langue, par exemple l'Alliance française, se positionnent dans le monde comme un référent grâce au grand nombre de filiales dont ils disposent. Non seulement les filiales (comme lieu physique), mais encore la révolution technologique et le nouvel espace (non physique) sur Internet où les interactions se multiplient, rendent possible l'accès aux flux d'informations concernant l'imaginaire autour de la langue, la culture, l'expérience d'apprentissage de la langue internationale et les possibilités qu'elle offre à celles et à ceux qui décident de s'y investir.

Pour un.e apprenant.e de la zone visée par la mondialisation néolibérale, par exemple, les pays de l'Amérique latine, l'imaginaire néocolonial fait qu'il paraît souhaitable de s'inscrire dans une institution « prestigieuse » pour apprendre une langue internationale et certifier ses compétences afin de participer à la dynamique globale de la mobilité, c'est-à-dire, pouvoir étudier ou travailler dans un pays étranger « désirable ». En même temps, étant donné les réalités économiques des pays du Sud, l'accès aux langues internationales est réservé aux élites et les crée le cas échéant, en leur donnant accès à plus de ressources éducatives, à des diplômes qui sont en demande, ou encore, à l'immigration dans un pays du Nord (Heller, 2018).

Finalement, on peut dire que les puissances néocoloniales exercent l'impérialisme linguistique (Phillipson, 2011), c'est-à-dire, elles mettent en place des mécanismes qui privilégient la langue internationale au détriment des langues locales à l'intérieur d'un territoire donné. Ces mécanismes peuvent aussi mener à valoriser une langue internationale par rapport à une autre langue internationale en accordant du prestige aux personnes qui la parlent de sorte qu'on privilégie son enseignement et qu'on lui confère plus de ressources et d'infrastructure.

## 2.5. Gouvernamentalité

La dernière question que j'aimerais soulever dans la revue des écrits est celle des mécanismes par lesquels les puissances néocoloniales exercent leur pouvoir dans le monde.

Dans son ouvrage *La volonté de savoir*, Foucault (1976) définit le pouvoir comme « la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent [...] c'est le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe dans une société donnée » (cité par Rollet, 1988, p. 122-123). Lors de l'entrevue à l'université Catholique de Louvain en 1981, Foucault remet en question l'analyse « simplifiée » qu'on faisait traditionnellement du pouvoir vu comme étant exercé par une superstructure, ou, comme il le dit, « les fondements juridiques pouvant légitimer un pouvoir politique » (Foucault, 1981, 14:10:00). Il considère que cela n'est pas suffisant et soutient que « les rapports de pouvoir sont beaucoup plus profondément implantés qu'au simple niveau des superstructures » (Foucault, 1981, 14:49:00). Selon lui, le pouvoir réside dans les relations qui permettent de gouverner quelqu'un, de « déterminer volontairement la conduite d'un autre [...] en utilisant un certain nombre de tactiques » (Foucault, 1981, 16:26:00). Cela étant dit, Foucault (1981) conclue que le pouvoir, c'est la gouvernamentalité : «



l'ensemble des relations de pouvoir et techniques qui permettent à ces relations de pouvoir de s'exercer » (16:38:00).

L'apport du concept de gouvernementalité de Foucault (1981) à la problématique de ce mémoire est qu'afin d'étudier l'implantation des structures de gouvernance françaises pour l'enseignement du FLE en Colombie, il ne suffira pas d'étudier les stratégies des organismes français. Il faudra également examiner comment les rapports de force idéologiques, symboliques, économiques et politiques donnent à la France le pouvoir en Colombie, et font que les Colombien.ne.s se soumettent volontairement aux dispositifs français.

## **2.6. Sommaire de la problématique et questions de recherche**

Les écrits présentés dans ce chapitre soutiennent l'argumentation que les puissances coloniales et néocoloniales européennes continuent aujourd'hui d'exercer de l'influence politique, économique et culturelle dans les ex-colonies, prolongeant ainsi l'asymétrie des rapports Nord-Sud. Une des manifestations de ces rapports de pouvoir inégaux sont les mécanismes de *gatekeeping* dans le cas de la mobilité académique, professionnelle ou d'immigration des citoyen.ne.s des pays du Sud vers le Nord. Cette situation est rendue possible par les dynamiques propres à la mondialisation néolibérale et grâce à la puissance de l'idéologie de supériorité eurocentriste, mise de l'avant par les élites politiques et culturelles européennes depuis le début de la colonisation, mais notamment, depuis le XIXe siècle, et aboutissant à la mentalité de *colonialité* chez les ex-peuples colonisés.

Dans ce mémoire, j'avance que les structures de gouvernance et les certifications du français en Colombie s'inscriraient dans les dynamiques néocoloniales et néolibérales ci-dessus décrites et qu'elles illustreraient la domination économique et culturelle d'un des pays du Nord

sur un des pays du Sud. Si tel était le cas, il pourrait s'avérer bénéfique pour la Colombie de remettre en question ce système au nom de la *décolonialité*. Afin d'explorer cette problématique, je pose des questions de recherche suivantes :

1. Comment l'implantation des cours et des certifications de langue française se concrétise-t-elle aujourd'hui en Colombie ?
2. Pour quelles raisons l'implantation de ce système a-t-elle connu un succès ?
3. Comment pourrait-on repenser l'enseignement et l'évaluation de la langue française en Colombie dans une perspective de *décolonialité* ?

Avant d'aborder l'analyse des cours et certifications du français en Colombie afin de répondre à mes questions de recherche, la prochaine partie du mémoire rend compte des structures de gouvernance mises en place par la France pour l'enseignement et l'évaluation du FLE.

### Chapitre III : Structures de gouvernance de la langue française

Tel que constaté dans le chapitre précédent, la France a maintenu ses zones d'influence culturelle après le retrait des colonies et a même élargi ces zones au-delà des territoires initialement occupés. Cela a été rendu possible notamment grâce aux outils de gouvernance linguistique que je présente dans ce chapitre : la version française du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), France Éducation Internationale (FEI), le Diplôme d'études en langue française (DELFF) et le Diplôme approfondi en langue française (DALF), et l'Alliance française (AF).

#### 3.1. Contexte historique

Dans son ouvrage intitulé *Histoire de la langue française*, Chaurand (2021) relève la perception négative, depuis déjà le XVII<sup>e</sup> siècle, des variétés linguistiques présentes dans le territoire français qu'ont eue les élites du pays. L'auteur explique également comment la langue française « standardisée » a pris une place importante dans le processus de construction identitaire de la nation. Wright (2004), elle aussi, soutient que le désir d'instaurer l'image d'une nation-une langue s'est manifesté au sein des élites qui, en même temps, ont réussi à attribuer à la langue française un statut supérieur face aux autres langues régionales utilisées sur le territoire. Wright (2004) met en relief la fondation de l'Académie française au XVII<sup>e</sup> siècle comme institution de

référence veillant à renforcer l'utilisation dite « correcte » de la langue (planification du corpus<sup>6</sup>, Cooper, 1989), à l'aide de la publication de son dictionnaire. À partir du XVIIIe siècle, la langue française est reconnue comme langue diplomatique internationale, événement qui a encouragé ce que Cooper (1989) a formulé comme planification de l'acquisition, l'autre composante de l'aménagement linguistique (Robichaud & Schutter, 2012 ; Wright, 2004). En bref, l'homogénéisation langagière du français s'est faite sur plusieurs axes : des mécanismes légaux exigeant l'utilisation de la langue dans les contacts avec l'administration publique (planification du statut<sup>7</sup>), des politiques entamées dans des années 1880 rendant l'enseignement en français gratuit, obligatoire et laïc à tous les jeunes enfants (planification de l'acquisition<sup>8</sup>) et la standardisation linguistique chapeauté par l'Académie française (planification du corpus). Cette démarche multilatérale a donné une position de force au français en France et à l'étranger et a abouti, en 1992, sur l'article 2 de la Constitution française qui reconnaît le français comme langue de la République.

---

<sup>6</sup> Cooper (1989) définit la planification du corpus comme « activities such as coining new terms, reforming spelling, and adopting a new script. It refers, in short, to the creation of new forms, the modification of old ones, or the selection from alternative forms in a spoken or written code » (p. 31).

<sup>7</sup> Cooper (1989) définit la planification du statut comme les efforts concertés pour influencer l'allocation des fonctions aux langues présentes dans une communauté (p. 32).

<sup>8</sup> Cooper (1989) définit la planification de l'acquisition comme « decisions and activities aimed at increasing the number of a language users, that is, its speakers, writers, listeners, and readers » (p. 33) qui se produit à travers « promoting its teaching and providing opportunities to people to learn it, practice it and develop it » (p. 160).

Au niveau international, Held et al. (1999, cité par Wright, 2004, p. 75) soutiennent que la mondialisation a accordé un transfert de la prise de décisions du niveau national au niveau supranational et international.

Dans le cas de la France, ce contexte historique se traduit aujourd'hui par la volonté de préserver le discours traditionnel de « l'identité française » axé sur la diffusion à l'étranger de la culture et de la langue française « standard ». Cette diffusion est rendue possible dans la pratique grâce à de nombreux dispositifs bâtis sur les principes de coopération internationale qui s'étalent actuellement dans le monde. J'en présente les principaux dans ce chapitre.

### **3.2. Cadre européen commun de référence pour les langues**

Le projet du CECRL est le résultat d'une série d'événements sociopolitiques liés à la consolidation de l'identité européenne moderne, dont la signature du Traité de Londres en 1949 qui est à l'origine du Conseil de l'Europe ; les années 1960 caractérisées par une politique linguistique où l'apprentissage des langues se fait dans le but de favoriser la communication entre les habitant.e.s des pays membres du Conseil de l'Europe qui se rendent de plus en plus souvent aux différents pays pour le travail ou le tourisme ; puis, les années 1970 pendant lesquelles l'intérêt pour la normalisation des apprentissages linguistiques à travers les pays membres du Conseil de l'Europe aboutit au Niveau Seuil. La publication de cet ouvrage en anglais a vu le jour en 1975, et en français en 1976 (Conseil de l'Europe, 2023).

Les motivations derrière le développement du CECRL sont, elles aussi, liées au renforcement de l'unité européenne. Notamment, celui-ci a été « conçu d'abord pour des publics

scolaires et universitaires européens promis à la mobilité, puis étendu à tous les publics »

(Lefranc, 2014, para. 1). Il s'agit plus particulièrement de :

- promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays
- asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
- aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts. (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 11-12)

Coste (2013) explique que le développement du référentiel CERCL (publié en 2000 en anglais et en 2011 en français) reflétait également le besoin, dans les domaines de l'enseignement et de l'évaluation des langues, d'une approche plurilingue à perspective actionnelle, fondée sur un système d'étapes dans le développement de la compétence langagière, et qui proposerait des définitions et des objectifs d'apprentissage mobilisant chez les adultes leurs compétences pour livrer des réalisations dans une situation déterminée (être capable de...) qui seraient à la fois réalistes, atteignables et transparents aux adultes. On a distingué donc trois grands niveaux de compétence des utilisateurs de la langue (A, B et C), repliés en deux sous-niveaux : « utilisateur élémentaire (A1, A2), utilisateur indépendant (B1<sup>9</sup>, B2), utilisateur expérimenté (C1, C2) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).

Pour comprendre la place du Cadre dans la construction de la politique européenne actuelle, citons l'ex-ministre de l'Éducation nationale française, Gérard Bonnet, qui retrace la manière dont le Conseil de l'Europe et l'Union européenne - deux organismes supranationaux -

---

<sup>9</sup> Le niveau B1 est le Niveau seuil.

impactent les décisions prises quant aux politiques linguistiques et éducatives de leurs pays membres :

Although the Council of Europe seeks to identify and foster moral positions, offer advice, and urge countries to follow certain general paths, the policy guidelines agreed at the EU level are normally concrete and have a binding effect. This situation is true for educational matters also, even if direct interfere from the European Commission (the executive body of the Union) in the education policies of the EU member states is proscribed. [...] Decisions made at the EU level in other areas may strongly impact education policies. For instance, choices made to promote European economic and employment policies may necessitate educational reforms. [...] The adoption of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) by a growing number of EU countries as the basis for their school language policy is no mean feat. (Bonnet, 2007, p. 670)

De cette citation, on comprend que le CECRL est un outil de politique européenne dont les pays membres devraient tenir compte dans leur système éducatif (*binding effect*). Toutefois, la tension créée par la prérogative de non-gérance dans les politiques des pays membres du Conseil de l'Europe, et par la volonté d'unification, se reflète également dans la façon de laquelle le Cadre est implanté. Par exemple, Decoo (2011) révèle que, d'un côté, le CECRL ne veut pas imposer une approche standardisée de l'apprentissage des langues ; mais d'un autre côté, les outils qui l'expliquent et l'accompagnent visent à harmoniser l'enseignement des langues étrangères et à parvenir à une évaluation standardisée auprès d'un grand nombre d'apprenant.e.s (p. 98-99).

Finalement, pour ce qui est de la problématique de ce mémoire, notons que le CECRL, développé initialement pour promouvoir la mobilité et pour faciliter l'apprentissage des langues

étrangères dans l'Europe unie (Figueras, 2012, p. 483), trouve maintenant ses applications en dehors de l'Union européenne. Par exemple, Lefranc (2014) et Little et Figueras (2022) constatent qu'« aujourd'hui, les institutions universitaires et scolaires de nombreux États extraeuropéens se montrent très intéressées par le dispositif du Cadre et elles cherchent à y adapter leurs certifications » (Lefranc, 2014, p. 3).

L'exportation du Cadre et de ses outils connexes (matériel pédagogique, certifications, curricula, etc.) a été rendue possible grâce à la dynamique néolibérale où les pays du Nord européens ont le pouvoir économique pour investir dans le développement du matériel d'enseignement et d'évaluation de qualité, ainsi que dans les structures qui soutiennent ce développement. Selon Huver (2019), cette exportation demeure hautement problématique dans le contexte des publics non européens où le CECRL, « l'instrument et le vecteur d'une politique néolibérale », a pris une tournure de « minoration, voire l'occultation, des enjeux de pouvoir, des inégalités et des conflits » (p. 3).

Tout à l'opposé de la promotion de la mobilité à l'intérieur de l'Union européenne, le Cadre et ses outils servent maintenant de *gatekeepers* hors Europe. À cet égard, Hulstijn (2007) attire l'attention sur un certain nombre de pays européens qui ont adopté des obligations linguistiques pour l'immigration : les pays du Nord régulent leurs relations avec les pays du Sud au moyen de certifications linguistiques (p. 668). Plusieurs pays européens utilisent également ces certifications pour l'admission des citoyens des pays non européens dans les universités européennes. Par exemple, dans le cas de la France, le résultat B2 du DELF est nécessaire pour accéder aux universités pour les étrangers (Lefranc, 2014, p. 3).

Pour la France, c'est France Éducation Internationale (FEI) qui diffuse la version française du CECRL et ses outils au-delà des frontières françaises et européennes, notamment



par l'enseignement du français basé sur les niveaux CECRL et par les certifications DELF-DALF qui en découlent. La section suivante présente le fonctionnement de cet organisme.

### 3.3. France Éducation Internationale

Autrefois nommé Centre international d'études pédagogiques (CIEP), FEI a été créée en 1945. Tel qu'indiqué dans l'ouvrage *Le CIEP et son histoire* (France Éducation Internationale [FEI], s.d.), cette institution indique dès son début l'objectif de « maintenir des liens avec l'étranger » (p.32). Tenant compte du besoin desdits liens, une nouvelle perception de la langue française comme « français dans le monde », dit dorénavant « français langue étrangère » surgit : « le français langue étrangère se constitue progressivement comme discipline spécifique [...] la notion d'échanges entre pays évolue parce que s'élabore un nouveau champ d'investigation : l'analyse et la comparaison des systèmes éducatifs » (p. 32).

Après plusieurs années de fluctuations dans l'administration française, c'est en 1987 que le CIEP obtient le statut d'« établissement public national [autonome], sous tutelle du ministère chargé de l'éducation. Bâti sur une double vocation de centre de formation et de centre de recherche, [il] contribue à la mise en œuvre de *la politique internationale* [emphasis ajoutée] » (France Éducation Internationale, s.d., p. 34). Sous cet angle, et à travers l'article D314-52 du Code de l'éducation, le CIEP légitime ses missions autour de certains axes comme « contribuer à la mise en œuvre des programmes de coopération en éducation organisés dans un cadre bilatéral ou multilatéral » ou « assurer la formation et le perfectionnement de spécialistes de l'enseignement du français langue étrangère en liaison avec les institutions françaises et étrangères spécialisées, ainsi que la documentation sur la didactique des langues et l'élaboration du matériel pédagogique correspondant ». L'organisme est également chargé de l'organisation

hors de France des examens institués par le ministère de l'Éducation nationale pour évaluer l'enseignement du français langue étrangère et « concourir au développement de l'enseignement à caractère international en France et à l'étranger » (Code de l'éducation, Art. D314-52 modifié par Art. 1. Décret n°2023-17 du 18 janvier 2023).

Le mandat du CIEP/FEI contribue à la planification du corpus de l'État français, puisqu'on choisit en France la variété de la langue à utiliser pour les tests et évaluations. Le CIEP/FEI contribue également à la planification de l'acquisition en tant qu'outil de promotion et d'enseignement de la langue française, ainsi que par une gestion des cours et des évaluations :

Le dispositif DELF-DALF à l'étranger est placé sous l'autorité du conseiller de coopération et d'action culturelle [COCAC] qui est le premier interlocuteur de France Éducation Internationale.

Le COCAC est responsable du dispositif au niveau national (promotion des certifications, détermination des centres d'examen et du calendrier des sessions, organisation générale des sessions d'examen, montant des droits d'inscription, négociation avec des partenaires locaux, etc.).

Le COCAC désigne à son tour : un responsable de la gestion centrale chargée de l'organisation centralisée au niveau national ; pour les questions pédagogiques, un jury national du DELF A1.1, A1, A2, B1 et un jury national du DELF B2 et du DALF ; des centres d'examen dotés chacun d'un responsable de centre. (FEI, 2021, p. 10)

### 3.4. DELF-DALF

Ayant défini les niveaux communs de compétence du CECRL donnant la voie à suivre en ce qui a trait à l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, de manuels et d'examens, le *Manuel du Responsable de Gestion Centrale DELF-DALF* indique que les examens DELF-DALF sont « des diplômes de [FLE] officiellement délivrés et garantis par le ministère en charge de l'éducation nationale [...] harmonisés<sup>10</sup> sur les 6 niveaux du [CECRL] » (FEI, 2021, p. 6). Pour un public adulte (à partir de 16-17 ans environ), FEI propose une certification spécifique du « DELF tout public » ou « DELF, option professionnelle » au niveau A1, A2, B1 et B2 respectivement, valable à vie. Le DELF et le DALF n'évaluent pas seulement les connaissances linguistiques d'un point de vue actionnel et intégré (p. ex., grammaire ou vocabulaire), mais ils font aussi le point sur les compétences discursives, pragmatiques et sociolinguistiques tout au long des épreuves (Moracho-Baquedano, 2017, p. 30)

Le DELF et le DALF C1 se divisent en quatre épreuves évaluant la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite lors d'une session d'épreuves collectives, de même que la production orale lors d'une session d'épreuve individuelle. Chaque épreuve accorde 25 points, étant 100 points au total. En fonction des résultats obtenus, un candidat sera « admis », après avoir obtenu une moyenne égale ou supérieure à 50/100, « non admis » en ayant obtenu une moyenne inférieure à 50/100 et sera « éliminé » s'il a obtenu une moyenne « égale ou supérieure à 50, mais avec une note inférieure à 5/25 pour une ou plusieurs épreuves » (FEI,

---

<sup>10</sup> Moracho-Baquedano (2017) parle ici d'une harmonisation, car les examens DELF-DALF ont été créés en 1985 (avant la publication du CECRL). Ainsi, ils ont été adaptés et réorganisés pour s'aligner sur le référentiel et faciliter leur internationalisation (p. 26).

2021, p. 30). Le DALF, lui, ne comporte aucune déclinaison comme le cas du DELF, il appartiendrait donc à la version « tout public », et octroie une certification spécifique au niveau C1 et C2. L'examen du DALF C2 se compose de deux épreuves, compréhension et production orale, et compréhension et production écrite, notées chacune sur 50. Les critères de réussite du DALF C2 partagent ceux du DELF et du DALF C1 à l'exception du critère d'élimination attribué si « la moyenne est égale ou supérieure à 50, mais avec une note inférieure à 10/50 pour une ou plusieurs épreuves » (FEI, 2021, p.30).

Pour finir, et revenant aux points abordés sur la gestion des certifications par FEI, en Amérique latine, par exemple en Colombie, c'est le COCAC qui attribue à l'Alliance française l'exclusivité d'administration d'examens DEFL-DALF. Dans la section suivante de ce mémoire, je présente en plus de détails l'institution de l'Alliance française.

### **3.5. Alliance française**

L'Alliance française (AF) est « une association de droit local, à but non lucratif » qui « propose des cours de français, fait découvrir les cultures françaises et francophones et favorise le dialogue et les échanges culturels à travers le monde » sans oublier qu'elle est aussi « la première ONG culturelle du monde » (Alliance française, 2019).

À ses débuts, l'institution a été l'outil d'impérialisme linguistique français créée pour renforcer la notoriété internationale du pays après la défaite de la guerre 1870-71<sup>11</sup> (Nishiyama, 2001). Les fondateurs de l'AF, Paul Cambon et Pierre Foncin, étaient convaincus que pendant l'expansion des colonies françaises la « conquête morale » devait prévaloir sur la conquête

---

<sup>11</sup> La guerre franco-prussienne qui a provoqué la fin du Second Empire.

militaire. Elle devait passer, par-dessus tout, par l'enseignement du français (Nishiyama, 2001). Des personnalités de la sphère intellectuelle française, autres « pères fondateurs »<sup>12</sup> (Boulangier, 2017, p. 5), croyaient fermement que la langue, l'éducation et la culture étaient les moyens les plus précieux à long terme pour établir la puissance impériale de la France (Horne, 2017, p. 99).

À l'époque, cette vision de l'AF a porté fruit en attirant à Paris des étudiant.e.s internationaux.ales souhaitant apprendre le français. De même, les cours de vacances lancés en 1884 ont attiré un public s'intéressant particulièrement à l'enseignement du français (Cortier, 2018). Assurés par des étudiant.e.s parisien.ne.s, il s'agissait des cours « pour améliorer la formation des futurs enseignants de français », faisant preuve du « souci pédagogique [...], d'ambition d'offrir des cours de civilisation de haut niveau » (Chaubet, 2004, p. 774), et ils étaient complétés par les « visites guidées de Paris et des grands lieux historiques environnants » (Chaubet, 2004, p. 775). En effet, ces cours « ét[aient] à la fois pensé[s] pour aider de futurs praticiens de l'enseignement du français et pour éclairer, d'une juste lumière, les principaux traits culturels français » (Chaubet, 2004, p. 775).

À partir de 1945, Marc Blancpain, Secrétaire général puis Président de l'AF pendant 30 ans, a repensé le développement du réseau. Suivant les orientations stratégiques du président Charles de Gaulle, qui, sur le plan linguistique, avaient pour but le repositionnement de la langue française à l'étranger, l'AF a tourné son attention sur plus de destinations (notamment l'Amérique latine) et a ouvert de nombreuses filiales. De cette manière, et à travers plusieurs mesures de la politique linguistique extérieure de la France qui ont été déterminantes dans les

---

<sup>12</sup> Jules Ferry, Ferdinand de Lesseps, Gaston Maspero, Louis Pasteur, Ernest Renan et Jules Verne, entre autres.

années qui ont suivi (Varela, 2006), le réseau de l'AF s'étend maintenant sur les cinq continents.

Lors de son discours à l'occasion des 140 ans de sa fondation, le président de la France,

Emmanuel Macron, a rappelé les dimensions du rayonnement de l'AF :

Avec 829 implantations sur les cinq continents, dans 135 pays, le réseau des Alliances françaises est le plus grand réseau culturel international du monde. Sur le continent américain, qui comprend à lui seul plus de 300 Alliances, dont l'Alliance de Lima, la première au monde avec ses plus de 12 000 apprenants, en Europe, qui a donné le jour à la première Alliance française hors de France, à Barcelone en 1884, sur le continent africain, qui comporte plus de 100 Alliances françaises dont 25 à Madagascar, en Asie avec près de 80 Alliances dont 16 en Chine, 13 en Inde et sept en Corée du Sud, et en Océanie, avec 38 Alliances dont 28 en Australie. (Macron, 2023, 2:03:00)

L'enseignement du français « de France » demeure la mission principale de l'AF. Boulanger (2017) souligne que les modules de français comportent la base de ses revenus et qu'ils sont assurés par des enseignant.e.s dits « natifs.ives » ou « ayant appris et enseigné le français dans des établissements scolaires et universitaires publics ou privés du pays » (p. 54).

Finalement, les apprenant.e.s qui suivent avec succès tous les modules obtiennent un diplôme de l'AF et, cherchent souvent ensuite à certifier leurs compétences en français à travers le DELF et le DALF. Plus précisément, c'est le niveau B2 que les apprenant.e.s cherchent le plus à faire certifier, puisqu'il est le niveau minimal requis pour étudier dans la plupart des universités françaises (Elder, 2018).

L'objectif de ce chapitre a été de montrer la manière par laquelle la France exerce son influence néocoloniale par la régulation, l'enseignement et l'évaluation de la langue française à l'étranger. Plus particulièrement, appuyé par le discours et les outils de la version française du

CECRL, c'est FEI, un organisme national, qui développe les examens DELF-DALF et les administre dans le monde à travers, entre autres, le réseau des Alliances françaises. Le chapitre suivant montre comment ce système s'actualise en Colombie.

## **Chapitre IV : Actualisation des structures de gouvernance de la langue française en Colombie : analyse et discussion**

Le présent chapitre vise à répondre aux questions posées dans cette recherche, notamment ;

1) Comment l'implantation des cours et des certifications de langue française se concrétise-t-elle aujourd'hui en Colombie ? ; 2) Pour quelles raisons l'implantation de ce système a-t-elle connu un succès ? et 3) Comment pourrait-on repenser l'enseignement et l'évaluation de la langue française en Colombie dans une perspective de *décolonialité* ? Pour répondre à la première question, la première section de ce chapitre décrit les structures de gouvernance françaises actuelles pour le FLE en Colombie. La réponse à la deuxième question est abordée dans la deuxième section de ce chapitre destinée à l'analyse des processus historiques, idéologiques, politiques et administratifs qui ont rendu possible l'implantation du dispositif DELF-DALF. Finalement, la troisième section permet d'ouvrir une discussion sur les alternatives décolonisantes à l'évaluation du FLE en Colombie.

### **4.1. Situation actuelle**

Selon le *Journal Data des Alliances Françaises* publié chaque année par la Fondation des Alliances françaises, en 2022, les AF dans le monde ont servi 428 000 apprenant.e.s. Plus de 21 millions de cours vendus ont rapporté 195 millions d'euros de chiffres d'affaires. 23% des AF dans le monde se trouvent actuellement en Amérique latine où 173 centres sont implantés. Ainsi, en 2022, l'Argentine, le Brésil, la Colombie et le Pérou à eux seuls ont inscrit 67 981 apprenant.e.s et ont vendu 3 524 405 heures de cours (Fondation des Alliances françaises, 2023).



Concernant les certifications au niveau mondial, 180.000 candidat.e.s se sont inscrit.e.s au sein de 533 AF certifiantes. Malgré les effets de la pandémie, la Fondation des Alliances françaises (2023) a observé une hausse de 18% dans le nombre d'inscriptions aux certifications en 2022. En Amérique du Sud, la Colombie, le Brésil et l'Argentine ont délivré 18 221 certifications au total, notamment celles du DELF.

En ce qui concerne les 12 AF situées en Colombie, en 2022, 18 203 apprenant.e.s étaient inscrit.e.s pour apprendre le français, entraînant la vente de 1 261 450 heures de cours.

Concernant les certifications, l'AF est la seule institution de certification linguistique en français autorisée dans le pays<sup>13</sup>. La Colombie occupe la 6<sup>e</sup> place dans le top 10 des pays du monde avec 6 931 certifications délivrées, dont 88% correspondent au DELF. Finalement, en 2022, l'AF de Bogotá a occupé la 4<sup>e</sup> place au monde quant au nombre d'apprenant.e.s de français (6 606) et au nombre d'heures vendues de cours (494 880). En ce qui concerne le nombre de candidat.e.s aux certifications (toutes confondues), elle en a inscrit 3 344, occupant ainsi la 2<sup>e</sup> place des AF délivrant le plus grand nombre de certifications dans le monde (Fondation des Alliances françaises, 2023).

---

<sup>13</sup> Nous pouvons, par exemple, trouver sur la page de l'AF de Cúcuta (Colombie) une mention à propos de son exclusivité dans ce domaine : « *Es la única institución dedicada a la enseñanza del francés, reconocida y apoyada por el gobierno francés y avalada en Colombia para impartir las pruebas oficiales del diploma DELF* » (C'est le seul établissement dédié à l'enseignement du français, reconnu et soutenu par le gouvernement français et agréé en Colombie pour dispenser les épreuves officielles du diplôme DELF) (Alliance française de Cúcuta, 2020).

Notons que les AF colombiennes n'ont pas seulement le monopole de l'enseignement et de la certification du FLE aux adultes. Elles sont également chargées de l'enseignement du FLE dans les écoles colombiennes, une situation qui procure des bénéfices financiers significatifs à la France et qui a été rendue possible suite à une série d'accords France-Colombie que je présente dans la section suivante de ce mémoire.

#### **4.2. La raison d'être des structures actuelles : tradition, pouvoir économique et idéologie**

À la lumière de ce qui précède, constatons que l'AF demeure l'institution de référence pour apprendre le français en Colombie. Elle détient également le monopole pour la certification nationale et internationale du français. Ainsi, les certificats DELF-DALF ont un effet de *gatekeeping* pour la mobilité académique des Colombien.ne.s vers la France, tel qu'esquissé à la section 3.2 et tel que ce sera approfondi dans cette section. Cet état de choses s'explique par des raisons à la fois historiques, financières et idéologiques.

Selon Rodríguez (1994), « l'histoire de l'enseignement du français en Colombie au XIXe siècle est étroitement liée à l'évolution de la situation de la France en Europe depuis le XVIIe siècle, et surtout à sa position de première langue étrangère au XVIIIe siècle » (p. 9). Compte tenu de l'expansion de l'idéologie coloniale de la France, les puissances européennes, dont la cour espagnole, ont appris le français. Ce « mouvement de fascination » (Rodríguez, 1994, p. 14) envers la langue et la culture française s'est installé en Amérique latine vers la fin du XVIIIe siècle, de sorte que l'élite créole – notamment dans le territoire alors connu comme la vice-

royauté de la Nouvelle Grenade<sup>14</sup> – lisait et parlait le français. Comme Rodríguez (1994) le souligne, au XVIIIe siècle, on considérait que l'apprentissage du français était un trait distinctif des personnes cultivées.

Les acteurs des indépendances en Amérique du Sud<sup>15</sup> comme Simón Bolívar, Francisco de Miranda, Antonio José de Sucre, José de San Martín, entre autres partisans de la pensée française de l'époque, ont séjourné en Europe entre la fin du XVIIIe siècle et le début du XIXe siècle. Des événements tels que la Révolution française et la Déclaration des droits de l'Homme – traduite en espagnol par Antonio Nariño – les ont inspirés à libérer les territoires colonisés par les Espagnols (Andrade 2010, dans Soler Millan, 2020 ; Rodríguez, 1994 ; Torres Martínez, 2009). Après l'indépendance de la Nouvelle Grenade (1810), les libérateurs voulaient implanter l'enseignement de la langue française. C'est ainsi que Simón Bolívar, puis son successeur, Francisco de Paula Santander, sont devenus les premiers à intégrer l'enseignement obligatoire des langues étrangères dans l'instruction publique colombienne par le biais du Premier Plan d'études Provisoire (1821) et du Plan d'études *Santander* (1826). Le Plan *Santander* a accordé, en 1842, la création des trois premières universités du pays situées à Bogotá, Popayán et Carthagène. Les étudiant.e.s de ces universités suivant certains programmes académiques devaient suivre des cours de français et d'anglais (Camelo & Sánchez, 2010 ; Rodríguez, 1994). Sur ce point, Rodríguez (1994) met en évidence qu'en Colombie « l'enseignement des langues vivantes vient de l'influence culturelle anglaise et française : l'élite créole tournée vers la France et l'Angleterre tenta de copier leurs[sic] modèles éducatifs » (p. 56).

---

<sup>14</sup> La vice-royauté de la Nouvelle Grenade comprenait les territoires actuels de l'Équateur, de la Colombie, du Panama et du Venezuela. Sa capitale était Santa Fé de Bogotá.

<sup>15</sup> Les Guerres d'indépendance hispano-américaines ont eu lieu entre 1810 et 1829.

Le paysage politique postcolonial colombien, influencé par les idées républicaines françaises et l'enseignement du français dans les écoles et universités colombiennes, ont attiré l'attention de la France. C'est pourquoi les relations diplomatiques entre la France et la Colombie ont commencé au début du XIXe siècle. On a d'abord installé un consulat français à Carthagène et deux tribunaux de commerce dans d'autres villes. Puis, la France a proposé de nombreux accords de coopération scientifique, militaire et culturelle. La diffusion de la langue et de la culture françaises était comprise comme un moyen de matérialiser l'imaginaire que les libérateurs et l'élite créole avaient déjà implanté dans le territoire colombien (Rodríguez, 1994).

Au XIXe siècle, l'enseignement du FLE et de l'anglais à l'école secondaire se développe, mais il est intermittent, car, avertit Rodríguez (1994), « les politiques libérales et conservatrices étaient en contradiction, ce qui impliquait des réformes à chaque changement de gouvernement » (pp. 68-69). L'auteure remarque que cette situation s'étend au XXe siècle et s'intensifie dans la culture scolaire colombienne en raison des dynamiques au niveau international après la Seconde Guerre mondiale (Rodríguez, 1994). González (2010) estime que « la perte d'hégémonie de l'enseignement du français, durant les années 50, est accompagnée du développement du commerce international, la rapidité de la croissance de l'information et le développement des médias » (p. 499).

À partir des années 1950, on diminue en effet le nombre d'heures de français et on supprime le français au secondaire pour privilégier l'anglais, « la langue des affaires » provenant du pays dont la Colombie dépend de plus en plus, les États-Unis. Malgré l'influence prépondérante des États-Unis en Colombie, on réintroduit le FLE à l'aide des accords de coopération avec la France. De là, « le français subit une série de hauts et de bas causés par une politique linguistique instable, qui cherche à répondre davantage aux circonstances politiques

qu'à une véritable politique éducative, telle que le démontre la législation [...] puisque l'enseignement des langues était souvent régi par les décrets découlant des politiques du moment » (González, 2010, p. 500). Paradoxalement, l'AF de Bogotá connaît un grand succès dès son ouverture au marché colombien en 1944, en assurant des cours de FLE aux adultes dans le secteur privé.

Il faudra attendre 1991 pour que la diversité culturelle et linguistique du pays soit légalement reconnue (Constitución política de Colombia, 1991, Art. 7). La Constitución (1991) constitue la base de la création de futures politiques linguistiques internes (l'espagnol comme langue majoritaire [LM] et les langues des communautés autochtones) et externes (LM et l'implémentation d'une langue étrangère [LE]) (J. García León & D. García León, 2012). Concernant les politiques linguistiques externes, et conformément à l'article 67 de la Constitución (1991), la *Ley General de Educación* (LGE) (Loi Générale d'Éducation) (ministerio de Educación national, 1994) fait la promotion de l'apprentissage d'une LE dès l'école primaire (Art. 21) et d'au moins une LE au secondaire (Art. 22). Certes, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) participe à la dynamique de la mondialisation néolibérale et ajuste ses politiques linguistiques – ciblées au bilinguisme – pour ce faire :

Être bilingue est essentiel dans un monde globalisé. Maîtriser une langue seconde, c'est pouvoir mieux communiquer, ouvrir les frontières, comprendre d'autres contextes, s'appropriier des savoirs et les diffuser, comprendre et se faire comprendre, s'enrichir et jouer un rôle décisif dans le développement du pays. Être bilingue, c'est avoir plus de

connaissances et d'occasions d'être plus compétent et compétitif, et d'améliorer la qualité de vie de tous les citoyens<sup>16</sup>. (MEN, 2005, para. 2)

Cependant, le MEN ne précise pas quelle LE devrait être enseignée. La robuste influence économique et politique des États-Unis, ainsi que le manque de clarté dans les politiques linguistiques sur les LE (J. García León & D. García León, 2012) ont conduit les décideurs à privilégier le développement et l'implantation des programmes d'anglais comme le *Plan Nacional de Bilingüismo* (PNB) (2005, 2018), *Programa de fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras* (2010), *Programa Nacional de Inglés : Colombia Very Well !* (2014) et *Colombia Bilingüe* (2015) (J. García León & D. García León, 2012 ; Soler Millán, 2020). Disposant même de l'autonomie scolaire pour choisir la LE qu'elles souhaitent enseigner (MEN, 1994, Art. 77), la quasi-totalité des écoles publiques se penchent depuis 2005 vers l'anglais, dont la maîtrise est essentielle à l'intégration éventuelle des élèves au marché global (Bastidas Muñoz & Jiménez Salcedo, 2021 ; Bettney, 2022).

Face à la situation qui favorise, depuis les années 1950, l'enseignement de l'anglais non seulement dans les contextes éducatifs d'élite, mais aussi dans les écoles publiques (Truscott de

---

<sup>16</sup> « *Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado. El manejo de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos* ». (MEN, 2005, para. 2)

Mejía et al., 2011, p. 19), la France a continué sa campagne pour renforcer le statut du français en Colombie.

Dans le domaine de formation des enseignants, en 2001, l'AF a lancé le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du FLE (DAEFLE) à Bogotá et à Medellín. Un an plus tard, un accord était signé avec l'Université Franche-Comté pour offrir des formations de troisième cycle aux enseignant.e.s de FLE (González, 2010). Depuis 2007, le bureau de Coopération éducative de l'ambassade de France en Colombie renforce ses liens avec l'Association colombienne des professeurs de français (ACOLPROF) et a lancé, en 2008, le projet de « réintroduction du français » (Soler Millán, 2020).

Au niveau des certifications du FLE, était également signé en 2008 un accord de Coopération entre l'*Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior* (ICFES), l'ambassade de France, le *Goethe Institut* et l'*Istituto Italiano Di Cultura* pour inclure les résultats des examens de français, allemand et italien – déjà alignés au CECRL – dans l'examen de l'ICFES<sup>17</sup>.

En 2010, le *Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia* (protocole d'accord pour l'enseignement du français dans les écoles publiques de Colombie) était signé entre l'ambassade de France, l'AF et le ministère d'Éducation de Colombie (MEN, 2010). Sans surprise, les outils juridiques donnent à l'AF le contrôle du projet vu qu'elle s'occupe d'élaborer le curriculum et de concevoir le matériel pédagogique

---

<sup>17</sup> Gérés par le Système national d'évaluation de l'éducation, il s'agit des examens de l'État colombien que tous les élèves de dernière année des écoles publiques et privées doivent passer pour accéder à l'éducation supérieure, en vertu de l'article 80 (MEN, 1994).

adapté aux niveaux de langue à enseigner, *tout en considérant le contexte local*. Elle développe également et met en place des programmes de formation en ligne adressés aux enseignant.e.s et apprenant.e.s et dispose d'un.e représentant.e ou d'une équipe assurant l'accompagnement et le suivi du programme<sup>18</sup> (MEN, 2010, p. 2).

Au niveau postsecondaire, le but de la gouvernance française était d'amener les départements de langues des universités à s'intéresser beaucoup plus à un public non spécialiste des langues et de pouvoir proposer des formations attrayantes et utiles pour les études et l'avenir professionnel dans différentes professions. En d'autres termes, le service de Coopération a mobilisé un discours néolibéral linguistique qui encourage les individus à se former en FLE pour une plus grande compétitivité sur le marché du travail (Martín Rojo, 2018, p. 551). Suivant la même logique, l'ambassade de France en Colombie s'est centrée sur l'offre de cours de FLE avec objectifs spécifiques. Finalement, en 2010, on a signé un accord pour la reconnaissance des diplômes universitaires entre la France et la Colombie dans le but de favoriser la mobilité académique des étudiant.e.s Français.es et Colombien.ne.s (González, 2010).

Enfin, le rapprochement des chefs d'État français et colombien au cours de la dernière décennie – Hollande-Santos-Macron – a renforcé les liens entre les deux pays. Le président Juan Manuel Santos a réussi à faire des progrès significatifs dans le pays en signant l'accord de paix

---

<sup>18</sup> « 1. *Elaborar el diseño del currículo de formación para el programa*, 2. *Diseñar el material pedagógico adaptado a los niveles de lengua a impartir, considerando el contexto local*, 3. *Desarrollar e implementar programas de formación virtual de docentes y estudiantes*, 4. *Disponer de un representante o equipo para asegurar el acompañamiento y el seguimiento del programa* ». (MEN, 2010, p. 2)



avec les FARC<sup>19</sup>. En ce qui concerne le changement d'orientation de la politique étrangère, il était déterminé à améliorer les relations de la Colombie avec l'Union européenne, car les politiques de ses prédécesseurs avaient laissé une mauvaise image du pays sur la scène internationale (Herrera, 2021). Les retombées de cette stratégie comportent, selon Montoya Ruiz (2021), la décision de célébrer l'Année Colombie-France 2017 (p. 216). Cette célébration a permis de promouvoir l'image de la Colombie comme « un pays renouvelé » à travers des initiatives en matière d'éducation et de culture visant à nouer de nouvelles alliances interinstitutionnelles et des synergies binationales qui ouvrent les portes aux étudiants, artistes, enseignants et chercheurs en France (p. 220).

Cependant, ce ne sont pas seulement les dynamiques politiques et économiques décrites plus haut qui ont permis à la France de s'implanter dans la niche de l'enseignement du FLE en Colombie. L'établissement de l'idée d'une supériorité culturelle française (notamment celle de la langue et de ses institutions) est en fait un processus qui remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle. Comme je l'ai déjà mentionné, il a été entamé par les élites espagnoles et créoles au temps de la colonisation, et repris par les libérateurs qui ont véhiculé l'imaginaire français importé depuis l'Europe. En lien avec les relations de pouvoir décrites par Foucault (cité dans Block et al., 2012) qui rappellent que celles-ci portent sur l'ensemble des idées considérées comme vraies à un moment donné, et sont véhiculées par les sujets consentant au régime discursif. C'est ainsi que les générations de

---

<sup>19</sup> *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia* (forces armées révolutionnaires de Colombie).

Les FARC étaient une organisation de guérilla d'extrême gauche présente dans le pays entre 1964 et 2016.

Colombien.ne.s sont devenues des acteurs dans la reproduction du pouvoir symbolique de la culture et de la langue françaises, comme attributs d'élite (p. 25).

À l'époque de la mondialisation néolibérale, cet imaginaire est renforcé par des considérations du français comme langue transnationale qui donne l'accès à un meilleur futur : des diplômes et des situations professionnelles désirables, ainsi qu'à l'immigration Sud-Nord (Horne, 2017). La directrice de l'AF de Pondichéry en Inde en témoigne : « Quand ils [les jeunes] veulent se tourner vers l'international et se démarquer des autres, y compris sur le plan professionnel, dans la concurrence du monde du travail, c'est le français qui fait souvent la différence sur un CV » (Bertrand et al., 2023, 20:30:00).

En conclusion, l'implantation du système d'enseignement et d'évaluation du français en Colombie à partir de structures de gouvernance françaises a été rendue possible notamment grâce à l'efficacité de la politique internationale française néolibérale ultra : interventions diplomatiques et économiques, accords bilatéraux de coopération économique et culturelle, etc. Pour sa part, la Colombie est contrainte à se soumettre aux actions et politiques économiques que les puissances (pays du Nord) lui imposent pour pouvoir s'intégrer aux structures de gouvernementalité néolibérale internationales ancrées dans des valeurs entrepreneuriales comme la compétitivité, des intérêts personnels et la décentralisation (Steger & Roy, 2021, p. 13). Ces dynamiques politiques et économiques se chiffrent maintenant en profits monétaires importants pour la France. Par ailleurs, l'implantation a également été rendue possible grâce à la construction par la France d'un imaginaire de la langue française « comme une sorte de marque de fabrique d'un esprit, d'un peuple, d'une nation, d'une histoire ou encore d'une culture [qui] occupe une place primordiale dans l'imaginaire de l'ascension sociale » (Canut, 2021, p. 5). À

l'ère de la mondialisation néolibérale, cet imaginaire rime avec les nouvelles opportunités d'un avenir professionnel ou personnel meilleur que garantirait la langue française.

Suivant le raisonnement de plusieurs auteurs cités dans ce mémoire (par exemple, Martin Rojo, 2018 ou Maldonado Torres, 2008), je soutiens que la structure de gouvernance pour le français gérée par la France n'est pas à l'avantage de la Colombie et des Colombien.ne.s puisqu'elle crée un effet de *gatekeeping* à plusieurs niveaux : c'est la France, et non la Colombie qui tire des avantages monétaires de l'enseignement et l'évaluation du français ; on perpétue l'imaginaire d'une supériorité culturelle (et désirabilité) d'un pays du Nord par rapport à celui du Sud ; les Colombien.ne.s doivent investir du temps et de l'argent pour apprendre le français, renforçant l'effet d'élite pour celles et ceux qui en ont les moyens, etc.

C'est en cherchant des façons de faire face à ces injustices que j'aborde, dans la section suivante, une réflexion sur les scénarios alternatifs pour l'enseignement et l'évaluation du français en Colombie dans la perspective décoloniale.

### **4.3. Alternatives décolonisantes**

Comme discuté au Chapitre 2, la *colonialité*, en tant qu'élément constitutif de la modernité, se construit dans les discours et dans la pratique (p. ex., Maldonado-Torres, 2007, p. 244). À ce titre, Heller (2018) indique quels liens pourraient y avoir entre la construction de la *colonialité* et les politiques linguistiques :

I take LPP to always have been centrally about what we might call anachronistically Global North states' management of diversity and inequality within their boundaries and across their spheres of influence. What is perhaps most important is the shift in legitimizing ideologies across time, first from civilization of subject populations, to their

inscription via emancipation into modern progress, to the present moment, in which the laying bare of the relationship between LPP and profit makes LPP's goals less easily inscribed into liberal frameworks. (p. 36).

Par rapport à la politique d'enseignement et d'évaluation du français en Colombie, on peut conclure de cette citation de Heller (2018) que, tout autant au niveau des discours qu'à celui de la pratique, la *colonialité* y a été inscrite à la suite des idéologies de « civiliser » à la façon européenne / française, puis d'« émanciper au progrès » des Colombien.ne.s. Les sections précédentes du Chapitre 4 montrent de multiples exemples de ces processus colonisants. Heller (2018) note également qu'on est maintenant à une époque propice à défaire la mentalité coloniale.

Face à ces constats, et en suivant les recommandations de la recherche décolonisante, j'avance que le changement doit commencer par la reconnaissance de la manière dont les idéologies venues s'installer dans l'esprit des peuples dominés (ici, les Colombien.ne.s) ont réussi à ce que ceux-ci se voient inférieurs face aux peuples dominants (ici, les Français.es), car nothing is less rational, finally, than the pretension that the specific cosmic vision of a particular ethnies should be taken as universal rationality, even if such an ethnies is called Western Europe, because this is actually pretend to impose a provincialism as universalism (Quijano, 2007, p. 177).

En termes concrets, il s'agirait pour les Colombien.ne.s de comprendre « how the colonial matrix of power is situated and lived; how it works in the here-in-now, in concrete spaces and places » (Walsh, 2020, p. 606), de se demander « how this colonial matrix of power is contested, interrupted, or undone » (p. 607), puis d'intervenir au niveau du pouvoir, des connaissances et de l'être (Maldonado-Torres, 2007, p. 261) pour que l'action individuelle et collective « takes form

on the ground, in real-life contexts, territories, spaces, places, and practice » (Walsh, 2020, p. 607).

Ce genre de réflexion a déjà été entamé par des chercheurs.euses colombien.ne.s. Par exemple, Beltrán, 2009) note :

On nous pousse à croire qu'il n'existe qu'une seule manière d'enseigner les langues étrangères, pour laquelle on recourt aux arguments de la standardisation, comme instrument de contrôle politique et social ; un moyen – disent ceux qui promeuvent la normalisation – de mesurer ou d'évaluer les étudiants et les enseignants du pays avec les mêmes mesures ou normes. Ces arguments sont utilisés comme une éventuelle condition favorable à la rentabilité et à l'efficacité de l'entreprise éducative. (p. 25)

Dans un même ordre d'idées, González (2010) soutient que les enseignant.e.s de FLE en Colombie doivent défaire leur soumission aux décisions des hommes politiques des différents gouvernements ou aux politiques de l'ambassade de France pour entreprendre un travail commun fondé sur la recherche en politiques linguistiques qui cherche à répondre aux nouveaux besoins du pays (p. 503). L'auteure n'approfondit toutefois pas ces idées et ne les lie pas explicitement à la pensée décoloniale.

En ce qui concerne la décolonisation des pratiques d'évaluation et de certification, il existe également des outils conceptuels comme *Critical language testing* (Shohamy, 2001). En effet, Shohamy (2001) met de l'avant diverses stratégies qui favorisent une évaluation plus juste, équitable et surtout, pédagogique, dépassant les examens standardisés (p. 449). Elle suggère par exemple l'évaluation dynamique, l'évaluation formative/alternative, des examens multilingues / *translanguaging*, des FLR (*Full language repertoire*) et des DIF (*Test accommodation and differential item functioning*) (p. 450).

Alors que plusieurs outils conceptuels existent déjà pour entamer la décolonisation, afin de les mettre en pratique, il serait souhaitable maintenant d'impliquer les acteurs clés du changement, par exemple, les universités qui enseignent le FLE en Colombie ou les enseignants, tel que proposé pour l'anglais langue étrangère par Ortega (2022). Dans un exercice collectif, ces universités, ou ces groupes d'enseignants, pourraient considérer le contexte du pays et des salles de classe et, à partir de là, créer leur propre méthodologie s'adaptant aux besoins des étudiant.e.s universitaires et des écoles. Ce projet pourrait être dirigé par *l'Asociación Colombiana de Universidades* (ASCUN) (association colombienne des universités) et *l'Asociación Colombiana de Profesores de Francés* (ACOLPROF) (association colombienne des enseignants de Colombie).

## Chapitre V : Conclusion

Appuyée par la version française du CECRL et par ses structures de gouvernance (FEI, l'AF et les certifications DELF-DALF), la France s'impose sur le système d'enseignement et d'évaluation du FLE en Colombie. Les certifications DELF-DALF sont exigées des Colombien.ne.s souhaitant accéder aux opportunités académiques et professionnelles en France, créant ainsi un effet de *gatekeeping* à plusieurs niveaux, notamment, les gains monétaires pour la France pour les cours et évaluations payés par le Colombien.ne.s, la création de l'effet d'élite en Colombie pour les personnes qui peuvent se payer ces cours et évaluations, et la régulation de l'entrée en France pour rehausser le profil professionnel ou académique.

Face à cette réalité problématique, j'ai posé dans ce mémoire les trois questions suivantes : 1) Comment l'implantation des cours et des certifications de langue française se concrétise-t-elle aujourd'hui en Colombie ? ; 2) Pour quelles raisons l'implantation de ce système a-t-elle connu un succès ? ; et 3) Comment pourrait-on repenser l'enseignement et l'évaluation de la langue française en Colombie dans une perspective de *décolonialité* ?

Afin de répondre à ces questions, j'ai mené une revue critique des écrits scientifiques et ceux de littérature grise - définissant les concepts du colonialisme, néocolonialisme, pensée décoloniale, mondialisation, néolibéralisme, impérialisme linguistique dans le domaine de l'enseignement et l'évaluation des langues, et gouvernementalité. Ensuite, j'ai passé en revue les structures administratives françaises soutenant les certifications DELF-DALF et je les ai placées dans leur contexte historique, sociopolitique et idéologique. Puis, j'ai présenté la situation actuelle de l'enseignement et de la certification du français en Colombie et ses implications pour la mobilité académique et professionnelle des Colombien.ne.s, ce qui m'a permis d'analyser

comment fonctionne ce système. Enfin, dans une perspective de *décolonialité*, j'ai discuté des alternatives pour l'enseignement et l'évaluation du FLE en Colombie.

De cette revue critique des écrits, il s'ensuit que la présence économique et culturelle de la France en Colombie a des raisons à la fois historiques, politiques, économiques et idéologiques, liées de nos jours aux dynamiques de mondialisation néolibérale et de néocolonialisme ultra. Dans le contexte contemporain, la France continue ainsi à ancrer un imaginaire de supériorité culturelle.

J'ai également noté dans ce mémoire qu'en dehors de l'Europe, ces pratiques sont en contradiction avec la promesse d'intégration que le CECRL avait envisagée pour les citoyen.ne.s européen.ne.s dans la mesure où, en Amérique latine, elles posent plutôt des barrières aux flux des Sudaméricain.e.s vers l'Europe.

Dans cette étude j'ai également proposé une analyse du pouvoir compris comme gouvernementalité (Foucault, 1981) pour examiner comment les rapports de force idéologiques, symboliques, économiques et politiques donnent à la France le pouvoir en Colombie, et font que les Colombien.ne.s se soumettent volontairement aux dispositifs français.

Cette analyse a posé des balises d'une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation du FLE en Colombie - tant au niveau discursif que pratique - à partir de la *décolonialité* (Walsh, 2020). Notamment, j'ai avancé qu'il est nécessaire que les enseignant.e.s et les chercheur.euse.s Colombien.ne.s trouvent la manière de défaire ces modèles, puis, d'intervenir pour mettre en place un modèle d'enseignement et d'évaluation du français adapté aux contextes locaux.

### **5.1. Apports et limites de ce mémoire**

Tel qu'en témoignent les Chapitres 1 et 2, plusieurs chercheurs ont étudié des phénomènes similaires à ceux que j'ai observés en Colombie, notamment les effets de *gatekeeping* des



structures et infrastructures mises en place par des pays du Nord à l'intention des pays du Sud et de leurs citoyen.ne.s. Cette étude de cas contribue à ces travaux en mettant en lumière les façons dont les communautés éducative, scientifique et politique colombiennes se soumettent au modèle eurocentré de l'enseignement et de l'évaluation du français, qu'il corresponde ou non à la réalité et aux besoins du contexte éducatif colombien. À partir de cette analyse, j'ai entamé une réflexion dans la perspective de *décolonialité* dans le but de proposer des façons de défaire les rapports de pouvoir observés dans le domaine de l'enseignement et l'évaluation du français en Colombie.

Malgré ces apports, ce mémoire présente des limites provenant du fait qu'il s'agit ici d'une revue des écrits et d'une recherche documentaire à caractère exploratoire. Mon analyse critique est donc de nature théorique et est imitée dans sa portée. Je suis consciente que pour en arriver à un réel changement de mentalité et de façon de faire en Colombie, des données empiriques d'envergure s'avéreront nécessaires pour compléter cette réflexion initiale, notamment au vu de la volonté politique des pays du Nord de perpétuer leur domination des pays du Sud.

## **5.2. Implications et nouvelles pistes de réflexion et de recherche**

Même si la portée de la revue des écrits proposée dans ce mémoire est limitée, on peut néanmoins entrevoir qu'il serait avantageux pour la Colombie que les enseignant.e.s colombien.ne.s travaillent en collaboration avec les universités et la communauté scientifique colombienne afin de conceptualiser et mettre en pratique un modèle colombien décolonisant d'enseignement et d'évaluation du FLE. Puisque, comme le constatent Chidozie et Abiodun-Eniayekan (2013), peu d'attention académique et politique a été accordée à l'essor de la langue

française dans des contextes régionaux spécifiques non européens, il existe de nombreuses possibilités en ce qui concerne la recherche qui appuierait de tels efforts de décolonisation.

Par exemple, on pourrait mener des enquêtes et des entretiens avec des enseignant.e.s d'écoles, de lycées et d'universités et des étudiant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s de français sur la perception de l'enseignement et de l'évaluation du FLE en Colombie, et sur la manière d'envisager une alternative aux modèles existants. À plus grande échelle, le même exercice pourrait être fait dans d'autres pays d'Amérique latine et on pourrait comparer les résultats pour entamer une discussion interculturelle avec les pays frères de sorte qu'on réussisse, avec encore plus de force, à proposer des multiples alternatives.

### Références

- Alliance française (2019). *Découvrir l'Alliance française*. <https://af-france.fr/apprendre-le-francais/>
- Alliance française de Cúcuta (2020). *Quienes somos*.  
<https://alianzafrancesacucuta.org/principal/quienes-somos-2/>
- Amable, B., Palombarini, S., & Guillaud, E. (2012). *L'économie politique du néolibéralisme : Le cas de la France et de l'Italie*. Rue d'Ulm.
- Andrade Guevara, V. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 131-154. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>
- Badi, M. K. (1994). El neocolonialismo en Africa. Sus formas y sus manifestaciones. Dans *Cuadernos Africa, AMÉRICA Latina Especial Africa 1960-1995 pasado, presente y futuro*, 24, 63–68. [https://sodepaz.org/wp-content/uploads/images\\_sodepaz\\_ant/pdf/revista024/11\\_neocolonialismoafrica.pdf](https://sodepaz.org/wp-content/uploads/images_sodepaz_ant/pdf/revista024/11_neocolonialismoafrica.pdf)
- Bastidas Muñoz, J. G., & Jiménez Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital*, 41(41),1-31. <http://hdl.handle.net/10201/111053>
- Belmessous, S. (2013). *Assimilation and Empire: Uniformity in French and British Colonies, 1541-1954*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199579167.001.0001>

- Beltrán, M. L. C. (2009). A propósito de la autonomía y las políticas de Colombia Bilingüe. Dans Beltrán, M. L. C. (Éd.), *Investigación en el aula en L1 y L2* (pp. 23-30). Universidad Nacional de Colombia.
- <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78365/9789587752144.pdf?sequence=1>
- Bertrand, J.-P. ; Rivière, A. & Barbot, R. (Réalisateur). (2023). *Alliance(s) française(s)* [Film]. Flair Production. <https://www.tv5unis.ca/videos/alliance-s-francaise-s>
- Bettney, E. (2022). Examining Hegemonic and Monoglossic Language Ideologies, Policies, and Practices Within Bilingual Education in Colombia. *Íkala*, 27(1), 249-270.
- <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>
- Birch, K., & Mykhnenko, V. (2010). *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* Zed Books.
- Blanchard, P., & Lemaire, S. (2002). *Culture coloniale : La France conquise par son empire, 1871-1931*. Autrement.
- Blanchard, P., Bancel, N., & Lemaire, S. (2020). *Décolonisations françaises : La chute d'un empire : 1943-1977*. La Martinière.
- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.
- Bonnet, G. (2007). The CEFR and Education Policies in Europe. *The Modern Language Journal*, 91(4), 693–672. [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x)
- Boulangier, P. (2017). *L'Alliance française : Francophonie et diplomatie culturelle au XXI<sup>e</sup> siècle*. Éditions du Cygne.

- Bouquet, C. (2007). La mondialisation est-elle le stade suprême de la colonisation ? *Cahiers d'Outre-Mer*, 60(238), 185–202. <https://doi.org/10.4000/com.2363>
- Brunschwig, H., & Brown, W. G. (1966). *French colonialism, 1871-1914: myths and realities*. Praeger.
- Cahill, D., & Konings, M. (2017). *Neoliberalism*. Polity Press.
- Camelo, S., & Sánchez, A. (2010). Lengua, disciplina y progreso: La enseñanza de francés en el segundo distrito universitario de la Nueva Granada 1826-1850. *Tabula Rasa*, 12, (pp. 97-117).  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892010000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892010000100006&script=sci_arttext)
- Canut, C. (2021). *Langue*. Anamosa.
- Castro Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales?: Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analecta Política*, 7(13), 249-272.  
<https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02>
- Cortier, C. (2018). Langue, littérature, culture et civilisation à l'Alliance française : les constituants d'un modèle à succès ? *Documents pour l'Histoire du Français Langue étrangère ou Seconde*, 60-61, 1–. <https://doi.org/10.4000/dhfles.5241>
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. (4e Éd.). Présence africaine.  
<https://www.larevuedesressources.org/IMG/pdf/CESAIRE.pdf>
- Chaubet, F. (2004). L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique*, 306(4 (632)), 763–785. <https://www.jstor.org/stable/40957480>

- Chaurand, J. (2021) (Éd.). *Histoire de la langue française*. Presses Universitaires de France.
- Chidozie, F. & Abiodun- Eniayekan, E. (2013). Globalising the French language: Neo-Colonialism or development? *International Affairs and Global Strategy*, 16, 11-21.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/234670534.pdf>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2023). *Histoire et contexte de développement du CECR*.  
<https://coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Constitución política de Colombia [Const.]. Art. 7 de 1991 (Colombia).  
<https://constitucionpoliticadecolombia.net/descargar/>
- Constitución política de Colombia [Const.]. Art. 67 de 1991 (Colombia).  
<https://constitucionpoliticadecolombia.net/descargar/>
- Constitution de la Ve République [Const.]. Art. 2 de la Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 (France).
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Coste, D. (2013, 13 mars). *L'évolution du FLE et de la didactique des langues en France en en Europe* [Conférence]. Université de Poitiers.  
<https://uptv.univ-poitiers.fr/program/evolution-du-fle-et-de-la-didactique-des-langues-en-france-et-en-europe/video/3703/1-volution-du-fle-et-de-la-didactique-des-langues-en-france-et-en-europe-premi-re-partie/index.html>
- Decoo, W. (2011). *Systemization in foreign language teaching: Monitoring content progression*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012246>

Décret n°2023-17 du 2023 [Code de l'éducation]. (2023). Mission de France Éducation Internationale. 18 janvier 2023.

[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000047012115/2023-01-21/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000047012115/2023-01-21/)

Dussel, E. (2009). De la philosophie de la libération : Entretien avec Enrique Dussel. *Cahiers des Amériques Latines*, 62, (pp. 37–46). <https://doi.org/10.4000/cal.1525>

Droz, B. (2009). *La fin des colonies françaises*. Gallimard.

Elder, C. (2018). Test review: Certifying French competency: The DELF tout public (B2). *Language Testing*, 35(4), 615–623. <https://doi.org/10.1177/0265532218781627>

Fanon, F. (2021). *The Wretched of the Earth: Vol. 60th anniversary edition* (Trad. Richard Philcox). Grove Press. (Ouvrage original publié en 1961)

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFRL. *ELT Journal*, 66(4), 477–485. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>

Fondation des Alliances françaises. (2023). *Journal Data 2022 des Alliances françaises*. <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=62894>

Foucault, M. (1981). *Michel Foucault à l'Université Catholique de Louvain en 1981* [Vidéo]. YouTube. [https://youtu.be/132QZ\\_C3ovs?si=tEPORAWWhA9CG1rXi](https://youtu.be/132QZ_C3ovs?si=tEPORAWWhA9CG1rXi)

France Éducation Internationale. (s.d.). *Le CIEP et son histoire*. <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/flipping/le-ciep-et-son-histoire/38/>

France Éducation Internationale. (2021). *Manuel du Responsable de Gestion Centrale Delf-Dalf*. <https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rgc>

Frost, K. (2021). Negotiating the boundaries of responsibility: Rethinking test takers and the ethics of testing. *Papers in Language Testing and Assessment*, 10(1), 70–83.

[http://www.altanz.org/uploads/5/9/0/8/5908292/5.\\_frost.pdf](http://www.altanz.org/uploads/5/9/0/8/5908292/5._frost.pdf)

Ganiage, J., & Hémerly, D. (1968). *L'Expansion coloniale de la France sous la troisième République, 1871-1914*. Payot.

García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y pensamiento*, 29(57), 496-504.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000200034&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000200034&script=sci_arttext)

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.

<https://doi.org/10.25058/20112742.245>

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms.

*Cultural Studies*, 21(2-3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>

Hamid, M. O., Hoang, N. T. H., & Kirkpatrick, A. (2019). Language tests, linguistic gatekeeping and global mobility. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 226–244.

<https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495371>

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

<https://books.scholarsportal.info/uri/ebooks/ebooks0/oxford/2011-06-22/1/86998>



- Heller, M. (2018). Socioeconomic Junctures, Theoretical Shifts: A Genealogy of Language Policy and Planning Research. Dans J. W. Tollefson & M. Pérez-Millán (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 35-50). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.6>
- Herrera, C. (2021). *El acuerdo de paz como motor de la política exterior colombiana durante el gobierno de Juan Manuel Santos* [Mémoire, Pontifica Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <http://hdl.handle.net/10554/54671>
- Horne, J. (2017). To Spread the French Language Is to Extend the Patrie: The Colonial Mission of the Alliance française. *French Historical Studies*, 40(1), 95–127. <https://doi.org/10.1215/00161071-3686068>
- Hromova, N. (2019). Students' perceptions and motivation for learning foreign languages. *Advanced Education*, 6(11), 76–83. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.159810>
- Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91(4), 663–667. [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x)
- Huver, E. (2019). Les critiques du CECRL. Sous les accords de surface, quels enjeux à expliciter les désaccords ? *Revue TDFLE*, (actes n°1). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1333](https://doi.org/10.34745/numerev_1333)
- Kalyan, R. (2017). Decolonization. Dans Turner, B. S., Kyung-Sup, C., Epstein, C. F., Kivisto, P., Ryan, J. M., & Outhwaite, W. (Éds.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory* (pp. 1–3). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0620>

- Kunnan, A. J. (2017). Washback and consequences. *Evaluating language assessments* (pp. 197-224). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803554>
- Lacroix, I. & St-Arnaud, P.-O. (2012). La gouvernance : Tenter une définition. *Cahiers de recherche en politique appliquée* 4(3), 19-37. <https://www.usherbrooke.ca/politique-appliquee/fileadmin/sites/flsh/politique/documents/cahiers/Vol4-no3-article2.pdf>
- Lander, E. (2000). Eurocentrism and Colonialism in Latin American Social Thought. *Nepantla*, 1(3), 519–532. <https://www.muse.jhu.edu/article/23903>
- Lefranc, Y. (2014). Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 6, N\_A-.  
<https://doi.org/10.57086/cpe.658>
- Ley 115 de 1994 [Ministerio de Educación nacional]. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Little, D. & Figueras, N. (2022). *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Multilingual Matters.
- Macron, E. (2023, Juillet 21). *Discours du Président à l'occasion des 140 ans de la Fondation de l'Alliance française* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/gM328gZS40Y> (Diffusé en direct le 21 juillet 2023)
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Maldonado-Torres, N., (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.339>

- Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573. <https://doi.org/10.25222/larr.1005>
- Manjapra, K. (2020). *Colonialism in global perspective*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108560580>
- Martin Rojo, L. (2018). Neoliberalism and Linguistic Governmentality. Dans J. W. Tollefson & M. Pérez-Millán (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 544-567). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.28>
- McNamara, T., & Frost, K. (2018). Language Tests, Language Policy, and Citizenship. Dans J. W. Tollefson & M. Pérez-Millán (Éds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 280-298). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.14>
- McNamara, T. & Shohamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 89-95. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00191.x>
- Mentan, T. (2017). *Africa in the Colonial Ages of Empire: Slavery, Capitalism, Racism, Colonialism, Decolonization, Independence as Recolonization and Beyond*. Langaa RPCIG.
- Mignolo, W. (2014a). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2014b). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Del Signo.

- Mignolo, W. (2014c). Retos decoloniales, hoy. Dans M. Borsani & P. Quintero (Éds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 1-46). Universidad Nacional del Comahue.
- Mimiko, N. O. (2012). *Globalization: The politics of global economic relations and international business*. Carolina Academic Press.
- Ministerio de Educación nacional (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Atablero*, 37, N\_A-. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación nacional (2010). *Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*. <https://mineducacion.gov.co/1621/article-249996.html>
- Montoya Ruiz, S. (2021). (Re)direccionando la diplomacia cultural colombiana: Relaciones Colombia Francia. *Novum Jus* [número thématique], 219-235. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2021.15.E.9>
- Moracho-Baquedano, I. (2017). *External evaluation of French as a foreign language: the DELF-DALF diplomas within multilingual contexts* [Thèse de master, Universidad Internacional de la Rioja]. Reunir Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6133>
- Ngono, Lucie (2017). *La coopération chinoise et le développement en Afrique subsaharienne : opportunités ou impacts ?* [Mémoire de master, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9345/>
- Nishiyama, N. (2001). L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée. *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 27, 35–48. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2543>

- Ortega, Y. (2022). Late capitalism and the commodification of English in Colombia. Dans N. Miranda, A.-M. Mejía de & S. Valencia Giraldo (Éds.), *Language education in multilingual Colombia critical perspectives* (pp.131-148). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003155263>
- Ortiz Ocaña, A. L., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203–233.  
<https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Panira Ali. (2018). French Colonialism to neo-colonialism in Mali: An analytical study. *Journal of European Studies (Karachi)*, 34(2), 112–129.  
[https://www.cpsd.org.pk/img/French\\_Colonialism\\_to\\_Neo\\_Colonialism.pdf](https://www.cpsd.org.pk/img/French_Colonialism_to_Neo_Colonialism.pdf)
- Phillipson, R. (2011). English: From British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464. <https://doi.org/10.1558/sols.v5i3.441>
- Pirhonen, H. (2023). Aspiring multilinguals or contented bilinguals? University students negotiating their multilingual and professional identities. *Language Learning in Higher Education*, 13(1), 5–27. <https://doi.org/10.1515/cercles-2023-2006>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.  
<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- République française (2017). *Campus France*. <https://www.campusfrance.org/fr>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2009). Introducción crítica al pensamiento descolonial. *Universidad Javeriana*.

- Rice, L. (2010). Cowboys and Communists: Cultural Diplomacy, Decolonization and the Cold War in French West Africa. *Journal of Colonialism and Colonial History* 11(3), N\_A-.  
<http://doi.org/10.1353/cch.2010.0023>
- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. Pine Forge Press.
- Ritzer, G. & Dean, P. (2014). *Globalization: A Basic Text*. Vol. Second edition. Wiley-Blackwell.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Robichaud, D., & Schutter, H. D. (2012). Language is just a tool! On the instrumentalist approach to language. Dans Spolsky, B. (Éd.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 124-146). Cambridge University Press.
- Rodriguez, D. (1994). *Histoire de l'enseignement de FLE en Colombie dans l'enseignement secondaire. De l'indépendance à nos jours* [Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle].
- Rollet, J. (1988). Michel Foucault et la question du pouvoir. *Archives de Philosophie*, 51(4), 647–663. <http://www.jstor.org/stable/43035403>
- Saad-Filho, A., & Johnston, D. (2005). *Neoliberalism: A critical reader*. Pluto Press.
- Schissel, J. L. (2019). *Social consequences of testing for language-minoritized bilinguals in the United States*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922715>
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373–391. <https://doi.org/10.1177/026553220101800404>

- Shohamy, E. (2007). Tests as power tools: looking back, looking forward. Dans J. Fox, M. Wesche, C. Doe, D. Bayliss & L. Cheng (Éds.), *Language Testing Reconsidered* (pp. 141-152). University of Ottawa Press. <https://books.openedition.org/uop/1542>
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
- Shohamy, E. G. (2014). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315837970>
- Shohamy, E. (2017). Critical language testing. Dans E. Shohamy, I. Or & S. May (Éds.), *Language Testing and Assessment*, (pp. 441-454). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_26)
- Shohamy, E. & McNamara, T. (2009). Language Tests for Citizenship, Immigration, and Asylum. *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/15434300802606440>
- Soler Millan, G. C. (2020). *L'interculturalité, source de la dynamique du FLE ? : le cas colombien*. L'Harmattan.
- Steger, M. B., & Roy, R. K. (2021). *Neoliberalism: A very short introduction* (2e éd.). Oxford University Press.
- Taylor, I. (2019). France à fric: The CFA zone in Africa and neocolonialism. *Third World Quarterly*, 40(6), 1064–1088. <https://doi.org/10.1080/01436597.2019.1585183>

- Torres Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 10 (15), 56-75. <https://doi.org/10.7146/dl.v10i15.113586>
- Truscott de Mejía, A. M., López Mendoza, A. A., & Peña Dix, B. (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Ediciones Uniandes.
- Turner, R. S. (2008). *Neo-liberal ideology: history, concepts and policies*. Edinburgh University Press.
- Varela, L. (2006). *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique* [Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales].
- Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial : reflexiones latinoamericanas* (1e éd.). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. E. (2020). Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial Studies*, 23(4), 604–611. <https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751437>
- Wright, S. (2012). Language policy, the nation and nationalism. Dans B. Spolsky (Éd.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 59-78). Cambridge University Press.