# Former les formateurs de futurs enseignants de langues à l'éducation interculturelle

## L'expérience d'une université colombienne

Fabio Alberto ARISMENDI GÓMEZ

Universidad de Antioquia

**Résumé :** Cette contribution a pour objet la présentation et l'analyse de l'impact d'une formation à l'éducation interculturelle, destinée aux formateurs de futurs enseignants de langues étrangères – anglais et français – à l'université d'Antioquia, en Colombie[1]. Grâce à une première étape diagnostique, il a été déterminé que le dispositif de formation devait prendre la forme d'une communauté de pratique. Le travail d'intervention a mobilisé une équipe de formateurs qui a échangé sur l'éducation interculturelle dans le cadre de la formation des enseignants de langues étrangères tout au long de huit mois. Les résultats de cette recherche dévoilent les potentialités des communautés de pratique pour la formation interculturelle des formateurs en milieu universitaire.

**Mots-clés :** Éducation interculturelle, formation des enseignants, communautés de pratique, milieu universitaire colombien.

## 1 Introduction

Le programme de didactique des langues étrangères[2] de l'université d'Antioquia[3], située à Medellín, en Colombie, a adopté une perspective interculturelle comme un de ses piliers théoriques pendant son récent renouvellement curriculaire. Ce choix vise à répondre aux exigences sociales actuelles d'un pays vivant une période de « post-conflit » après une longue histoire de guerre interne datant de plus de 50 ans. Suite à la

[1] Ce travail s'inscrit dans le cadre de notre thèse de doctorat en sciences du langage, réalisée au sein du laboratoire LIDILEM à l'université Grenoble Alpes.

[2] Il s'agit d'une formation universitaire de BAC+5 où les futurs enseignants apprennent les deux langues (anglais et français) et se forment pour les enseigner.

[3] Le chercheur y occupe le poste d'enseignant-chercheur. Il a créé le dispositif de formation présenté dans cet article et a animé sa mise en œuvre auprès des formateurs.

signature de l'accord de paix entre le gouvernement colombien et les FARC[4] en 2016, toutes les institutions éducatives du pays se doivent de contribuer à une éducation pour la paix. L'éducation interculturelle amène à une réflexion sur le rapport à l'Autre dans les espaces de formation et peut dès lors contribuer à la construction de meilleurs rapports altéritaires dans la société. Le nouveau cursus cherche donc à former des enseignants de langues respectueux de la diversité du pays – sous toutes ses formes – souvent ignorée dans le passé, et capables de mettre en œuvre des actions pour la transformation sociale. L'adoption de ces orientations pose de nouveaux défis pour les formateurs des futurs enseignants, notamment en termes d'appropriation de ces théories et de leur concrétisation dans des pratiques pédagogiques conséquentes.

Il va s'agir, dans ce texte, de présenter le dispositif mis en œuvre et d'esquisser ses principales contributions pour la formation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en milieu universitaire en Colombie.

## 2 L'éducation interculturelle en didactique des langues et des cultures

Depuis plusieurs décennies, l'éducation interculturelle occupe une place majeure en didactique des langues et se trouve notamment au cœur des travaux du Conseil de l'Europe qui s'inscrivent dans un projet politique cherchant la cohésion sociale dans ce continent (Beacco et Coste, 2017). Tel est le cas par exemple des outils comme l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson et Méndez García, 2009) ou les « Compétences pour une culture de la démocratie » (Conseil de l'Europe, 2016). De même, le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* avec de nouveaux descripteurs (Conseil de l'Europe, 2018) a dédié un espace à des concepts comme interculturalité et médiation. Néanmoins, ce nouveau volume fait l'objet d'un long débat, notamment, car ces termes sont traités sous forme de descripteurs déclinés en niveaux, alors que « par définition, ces éléments ne se laissent pas enfermer dans des grilles, sauf à vouloir les contrôler en les technicisant pour en assécher toute la diversité et l'hétérogénéité » (Acedle, 2017 : 4).

Blanchet et Coste (2010) soutiennent que la notion d'interculturalité en didactique des langues en contexte européen a souvent été appréhendée de manière réductrice et contradictoire, la limitant « à la notion de "connaissance de 'la' culture nationale cible" de l'enseignement d'une langue » (2010 : 9). Ces auteurs adoptent une position critique pour définir le terme interculturalité : « L'interculturalité recouvre en fait les modalités et les effets concrets des rencontres interindividuelles de et dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux » (*ibid. : 11). Pour reprendre encore les propos de Coste, l'éducation interculturelle vise non seulement le vivre ensemble mais aussi à « favoriser l'inclusion et la cohésion sociales »* (Coste, 2013 : 14).

[4] Forces armées révolutionnaires de Colombie (le groupe guérillero le plus ancien de l'Amérique latine).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

### 2.1 L'interculturalité renouvelée

*À l'instar des positionnements critiques de Blanchet et Coste, Dervin (2011, 2016, 2017) milite pour une interculturalité renouvelée qui* devrait « s'orienter vers l'étude de la négociation et de co-construction des diverses diversités des individus en présence » (Dervin, 2011 : 112). Ainsi, cet auteur essaie de s'éloigner des critères culturalistes et différentialistes fortement ancrés en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Divers travaux d'Abdallah-Pretceille (1996, 2005, 2011) sous-tendent ce positionnement. Aux yeux de cette dernière auteure, l'objectif de l'éducation interculturelle n'est pas celui d'apprendre la culture de l'Autre mais plutôt se préparer pour sa rencontre. Autrement dit, il s'agit d'aller à la rencontre de l'Autre, porteur d'une identité plurielle, complexe et en évolution constante.

### 2.2 L'interculturalité critique dans le contexte latino-américain

Une autre perspective critique de l'interculturalité, construite au départ grâce aux revendications des groupes autochtones et afrodescendants historiquement marginalisés, a vu le jour dans le continent latino-américain et s'est popularisée dans les années récentes. Les tenants de cette approche entendent l'interculturalité critique comme un processus comprenant tous les membres de la société et visant la construction de relations « de savoir, d'être, de pouvoir et de la vie même – radicalement différentes » (Walsh, 2010 : 91, notre traduction). Cette perspective essaie donc de creuser les sources des iniquités, de remettre en question les différences construites entre divers groupes afin d'envisager des transformations profondes dans la société (Ferrão, 2010). Il est ainsi question de développer du pouvoir d'agir (*empowerment*) chez des groupes et des personnes qui ont été considérés comme inférieurs historiquement, dans une optique de décolonisation[5]. Pour Granados-Beltrán (2016), c'est la perspective critique de l'interculturalité, dans une visée décoloniale, qui devrait orienter les actions de formation des enseignants de langues étrangères dans le milieu éducatif colombien. Pour lui, cette orientation implique la création de communautés d'apprentissage qui reconnaissent et respectent des voix diverses, participant ainsi à la transformation des enseignants et des apprenants.

Les perspectives esquissées ci-dessus sont donc nées dans des contextes sociopolitiques différents. En Europe, la question de l'éducation interculturelle s'est posée dès les années 1970 du siècle dernier suite à l'arrivée massive des migrants dans les systèmes éducatifs. En revanche, l'Amérique latine a vu émerger le terme dans le cadre des relations avec les peuples autochtones et leurs luttes pour être reconnus. Malgré les différences contextuelles, certains points en commun peuvent être observés dans ces différentes approches. Il existe le principe sous-jacent de mieux connaître l'Autre, comprendre sa pluralité, ses identités, les respecter et ainsi construire le vivre-ensemble. Cette idée est claire quand Dervin propose la *co-construction des diverses diversités*, mais elle est aussi présente dans l'idée de *pouvoir d'agir* chez les groupes marginalisés

[5]La notion de pédagogie « décoloniale » dans le contexte latino-américain n'est pas synonyme de celle d'études postcoloniales. Il s'agit d'une transgression des structures coloniales encore ancrées dans les pensées (la « colonialité »). Dès lors, la perspective décoloniale vise à « défier et abattre les structures sociales, politiques et épistémiques de la colonialité, et à encourager de nouveaux processus, pratiques et stratégies d'intervention pour lire le monde de manière critique, comme le disait Freire, et pour comprendre (re)apprendre et agir dans le présent » (Walsh, 2010 : 92, notre traduction).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

en Amérique latine. Cette même idée apparaît dans les propos de Blanchet et Coste lorsqu'ils évoquent les rencontres interindividuelles de et dans l'altérité. En effet, ces perspectives visent la reconnaissance d'autrui et la co-construction avec l'Autre dans toute rencontre altéritaire. On cherche dès lors la reconnaissance de l'Autre dans ses diversités, dans la complexité d'une identité plurielle et mouvante, et non pas à partir des critères solides. Pourtant, notons que la perspective critique latino-américaine poursuit un objectif plus radical de changement de toutes les structures sociales qui dépasse le simple stade de reconnaissance, d'acceptation et de rencontre de l'Autre.

## 3 Méthodologie de recherche et démarche de formation

Le choix méthodologique pour cette étude a été celui de la recherche-action (Clerc, 2014 ; Lavoie, Marquis et Laurin, 2003 ; Léssard-Hébert, 1997 ; Macaire, 2007), construite à partir de trois grandes étapes. Une première étape d'analyse de besoins a permis de faire un diagnostic et de concerter les stratégies d'intervention. Ensuite, il s'est agi de construire et de mettre en œuvre le dispositif de formation. Enfin, l'analyse de l'intervention a permis de relever les effets sur les participants ainsi que les atouts et les inconvénients de la modalité pour informer de nouveaux cycles de formation.

### 3.1 Analyse de besoins et hypothèse de travail

Concernant cette première étape, des données issues de documents officiels du gouvernement et du programme, d'entretiens menés avec les administrateurs du programme en question et d'enquêtes par questionnaire auxquelles ont participé 32 formateurs, bénéficiaires par la suite du dispositif, ont été prises en compte. Ces analyses initiales ont permis d'émettre l'hypothèse que le dispositif de formation à mettre en œuvre dans ce milieu devait prendre la forme d'une *communauté de pratique.* En effet, le besoin de trouver des espaces de partage à égalité entre collègues, en opposition à une formation de type cours universitaire assuré par un « expert » a été relevé. Précisons que les formateurs d'enseignants dans ce milieu possèdent en général de longs parcours personnels et professionnels. Dans cette mesure, nous avons également postulé que ce dispositif devait prendre en compte les ressources biographiques des formateurs. Il s'agit, conséquemment, de considérer que les diverses expériences personnelles et professionnelles des formateurs contribuent à façonner leurs représentations de l'interculturalité et leur rapport à la pluralité. La prise en compte de l'élément biographique au sein de la communauté de pratique permettrait de réfléchir sur le rapport individuel de chaque participant à la pluralité et ensuite sur les possibilités de mettre en œuvre une éducation interculturelle en formation d'enseignants de langues.

### 3.2 Participants et collecte des données

Suite à l'invitation du chercheur – auteur de cet article – pour participer au dispositif de formation, 12 formateurs de futurs enseignants se sont portés volontaires pour l'expérience dont sept ont pu participer activement (trois formateurs d'anglais et quatre de français, six femmes et un homme) aux échanges déroulés entre janvier et août 2018. L'invitation était ouverte à tous les formateurs ayant manifesté leur intérêt dans les enquêtes menées pendant l'analyse de besoins. Il s'agit d'une équipe composite de formateurs colombiens titulaires d'au moins un diplôme de master 2 et

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

ayant vécu diverses expériences professionnelles dans des milieux éducatifs variés. Ils ont tous vécu à l'étranger, dans des pays francophones ou anglo-saxons. Quant à l'âge, il s'agit d'un groupe hétérogène, allant de 30 à 60 ans.

Dans le but d'analyser l'impact de ce travail, diverses données ont été collectées à différents moments de la recherche. En amont des échanges, les participants ont rédigé leurs biographies langagières et ont participé à un entretien compréhensif (Kauffman, 2011), visant à approfondir certains points abordés dans le récit écrit. Pendant l'intervention, un journal de bord a été tenu par le chercheur et divers outils produits pendant la formation ont donné matière à réflexion. À la fin de l'intervention, un entretien en groupe focalisé (*focus group*) a permis de mettre en perspective les apports de la communauté de pratique et les évolutions dans les représentations des enseignants.

### 3.3 Le dispositif de formation : une communauté de pratique

Ce dispositif de formation s'inscrit dans un modèle collaboratif, critique et pratique de la formation continue des formateurs (Cárdenas-Beltrán, González et Álvarez, 2010) selon lequel les formateurs sont considérés comme professionnels dans une perspective de *développement* et non *d'entraînement technique*. Dans cette optique, et à partir des propositions de formation d'Aguado, Gil et Mata (2008), trois principes ont été retenus : la formation doit avoir lieu dans les endroits réels de travail des formateurs, elle doit partir de l'analyse de leurs représentations et de leurs pratiques, et elle doit permettre d'apprendre en échangeant avec des pairs, par le biais de communautés de pratique.

Le terme « communauté de pratique » a été proposé au départ dans le cadre des organisations par Étienne Wenger et s'est ensuite répandu au domaine éducatif. Il s'agit d'un groupe d'individus ayant une pratique professionnelle partagée et des intérêts en commun qui se rencontrent pour apprendre les uns des autres (Tremblay, 2005 ; Wenger, 1998). Ce faisant, les communautés de pratique permettent de combattre les situations d'isolement professionnel, autrement dit les enseignants travaillant de manière très individuelle et cloisonnée à cause des conditions et des charges de travail, courantes dans le milieu universitaire (Bozu & Imbernon, 2009). De plus, ces communautés encouragent le développement du pouvoir d'agir des participants – *empowerment* – (Cummins, 2000). Aux yeux de Wenger, trois dimensions garantissent le succès des communautés de pratique : l'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé.

La formation en *communauté de pratique* a eu lieu grâce aux échanges en présentiel, toutes les deux semaines, avec du travail en autonomie en intervalle. Chaque rencontre avait une durée d'environ deux heures, le travail s'étant prolongé au fil de presque huit mois. Il s'est agi d'une communauté soutenue (Tremblay, 2006) ayant lieu dans un cadre institutionnel, suite à l'invitation du chercheur, en l'occurrence, nous en tant que porteur du projet.

Trois volets ont été envisagés pour les échanges. Le premier concerne un approfondissement théorique sur l'éducation interculturelle. Les participants ont été invités à lire différents textes autour de l'éducation interculturelle en didactique des langues et

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

ensuite à en discuter lors des rencontres en présentiel. Le deuxième porte sur un travail réflexif prenant en compte des éléments biographiques. Le pari a été d'inviter les formateurs à élaborer leurs biographies langagières (Galligani, 2014 ; Molinié, 2011 ; Thamin & Simon, 2009) et ensuite à participer à un entretien en amont des échanges. Dans le but de rédiger ce texte, chaque formateur a reçu une consigne simple et peu contraignante : élaborer un texte comportant une réflexion sur le rapport aux différentes langues de son répertoire et sur ses expériences interculturelles. Chacun pouvait rédiger le texte dans la langue de son choix et dans la longueur estimée appropriée. L'entretien s'appuyait sur une trame de questions ciblées pour chaque formateur à partir de sa biographie langagière. Les questions adressaient des thématiques comme la formation, l'expérience de travail, le rapport aux langues et les représentations de l'interculturalité. Les biographies langagières de tous les participants ont été partagées, lues et ensuite discutées dans une des séances de travail. Cette démarche a ainsi permis de prolonger, de façon collective, la réflexion sur le rapport à l'altérité de chaque membre de la communauté, déjà amorcée à titre individuel. Enfin, le troisième volet comporte un travail pratique de création de séquences pédagogiques et de leur mise en œuvre. Observons toutefois que ces trois volets étaient intrinsèquement liés, prenant part dans chacune des séances d'échange. Ces trois volets sont représentés dans la figure suivante :

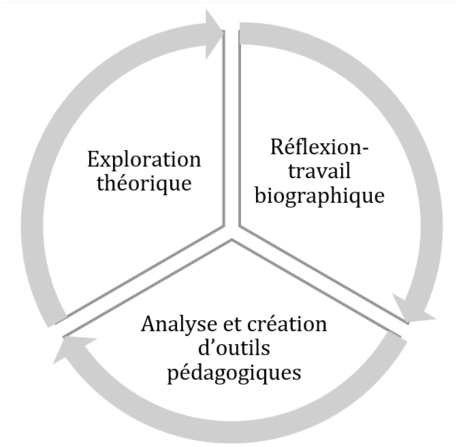



Fig. 1 : Les trois volets du dispositif de formation en communauté de pratique.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

## 4 Retombées du dispositif de formation sur les participants

L'analyse qualitative des données a montré que les échanges dans cette communauté de pratique ont amené les enseignants à réfléchir de manière contextualisée sur l'éducation interculturelle dans la classe de langue en contexte de formation de futurs enseignants, pointant les atouts de cette modalité de formation.

### 4.1 L'évolution des représentations : des connaissances vers un positionnement critique

Les données collectées avant les échanges dans cette communauté de pratique ont révélé que pour certains formateurs, le mot « interculturalité » renvoyait à l'idée des connaissances sur les cultures dites cibles. En effet, il s'agit d'une représentation héritée des études universitaires en langues étrangères où l'accent était mis sur les connaissances civilisationnelles. Ainsi le révèle l'extrait suivant où une formatrice d'anglais se réfère, dans sa biographie langagière, au poids des connaissances civilisationnelles et à l'absence d'une dimension interculturelle lors de sa formation initiale :

> « Quand j'ai choisi d'étudier l'anglais et le français pour ma licence, parler de culture était synonyme de connaître l'histoire officielle de quelques pays qui représentaient ces langages, et au moment de mentionner des pays dans des géographies différentes où ces langages étaient langues officielles on ne faisait pas mention des histoires de colonisations et tout ce qui en découle. » (S – formatrice d'anglais, extrait de sa biographie langagière, notre traduction)

Les échanges ayant lieu au sein de la communauté de pratique ont permis, par conséquent, de remettre en question cette idée qui réduit l'interculturalité en didactique des langues à des connaissances. Les participants font ainsi état d'un passage d'une orientation focalisée sur les connaissances sur les cultures étrangères vers un savoir-s'engager ou un positionnement critique, comme le permet d'entrevoir le fragment d'entretien suivant :

> « […] pour moi c'était un changement/total/parce que comme je vous ai dit/la formation que j'avais était eh dans la partie du français langue étrangère c'était une vision de culture et d'interculturalité très/peut-être mécanique n'est-ce pas ? » (M – formatrice de français, extrait de l'entretien en groupe focalisé, notre traduction[6])

Dans l'extrait, cette formatrice emploie les mots « mécanique » et « instrumental » pour se référer à la démarche qu'elle utilisait dans le passé pour travailler les dimensions interculturelles. La démarche évoquée semblait se cantonner plutôt aux connaissances factuelles (histoire, littérature, civilisation) et impliquait un certain « technicisme » avec des étapes à suivre. Comme le révèle l'extrait, les échanges au sein de la

[6] Conventions de transcription : /pause brève, //pause plus longue, MAJUSCULE emphase sur cette syllabe. Les participants sont représentés par une lettre.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

communauté de pratique ont donc aidé à ce qu'elle dépasse cette vision. La transformation dans le discours de cette enseignante fait écho à l'évolution épistémologique de la didactique des langues relative aux dimensions culturelles et interculturelles. On remarque ainsi le passage d'une orientation focalisée sur les savoirs ou les connaissances vers une focalisation sur le savoir-vivre (Defays, 2018) ou le passage d'une orientation objet à une orientation sujet (Puren, 2013).

Par ailleurs, les échanges au sein de la communauté ont permis de discuter de la concrétisation d'une éducation interculturelle en didactique des langues dans le contexte colombien. L'extrait qui suit, tiré du journal de bord du chercheur, exemplifie le type de discussions ayant lieu pendant les échanges et permettant de faire évoluer les représentations :

> « F a dit que la plupart des auteurs qui parlaient d'interculturalité ou de multiculturalité provenaient de pays multiculturels et multilingues comme les États-Unis ou la France. P lui a tout de suite demandé si la Colombie ne rentrait pas dans cette catégorie. Il a essayé de justifier son commentaire en montrant que dans d'autres pays la diversité était plus "visible". Nous avons tous fait des commentaires pour signaler que la Colombie était aussi un pays multilingue et multiculturel […]. » (Journal de bord, entrée #4, le 12 mars 2018)

La discussion ayant lieu ce jour-là, suite à la lecture de certains textes, amène les formateurs à remettre en question l'idée de la Colombie comme un pays homogène dont la pluralité a été souvent ignorée et stigmatisée dans le passé, notamment par l'exclusion et le dédain pour les langues et les cultures locales dans les politiques éducatives et linguistiques du pays (Guerrero, 2009). Les principes de l'éducation interculturelle retrouvent ainsi leur place dans le contexte d'un pays qui doit reconnaître et valoriser sa diversité, représentée entre autres dans plus de 65 langues autochtones (indigènes et créoles) et plus de 100 communautés ethniques, afin d'instaurer une culture de paix.

### 4.2 Les apports de la théorie

Le travail théorique a occupé une place capitale lors des échanges au sein de cette communauté de pratique. Il s'est agi de lire et de discuter divers textes mais aussi de tisser des liens entre les propos théoriques, l'histoire personnelle de chaque formateur et l'agir dans la salle de classe. Ce volet de la formation a permis d'affiner la compréhension de la notion d'éducation interculturelle et ses enjeux. C'est ce qui ressort dans l'extrait d'entretien suivant :

> « […] j'insisterais sur deux points dans le travail que nous avons fait/eh d'abord/eh j'ai trouvé très bien les bases théoriques/eh j'avais depuis longtemps un intérêt pour cette thématique [l'interculturalité]/et ici eh j'ai eu l'opportunité de connaître de tout ça ». (E – formatrice de français, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

La lecture des textes a conduit les participants à créer des liens entre des théories issues de contextes très différents et répondant à des situations socio-politiques différentes. Notamment, des textes produits par des auteurs colombiens, latino-américains et européens ont été étudiés. Comme le fait remarquer une formatrice dans l'extrait ci-dessous, les échanges ont permis de mettre en rapport les théories étudiées et le propre vécu :

> « […] j'ai trouvé particulièrement intéressant d'ouvrir mon panorama des différentes perspectives d'interculturalité dans le monde et/et nous savons qu'il existe d'autres regards de l'interculturalité/eh qui vont au-delà de la compétence de communication interculturelle qui est l'idée qui circule le plus dans notre milieu/ […] cela m'a permis aussi de voir qu'il y a des points de rencontre entre la perspective latino-américaine et ces autres perspectives/que nous avons lues/et que nous avons eu aussi l'opportunité de discuter ». (P – formatrice d'anglais, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

En définitive, les participants au dispositif réaffirment l'importance du travail théorique lors d'une formation à *l'éducation* interculturelle.

### 4.3 Les atouts du travail biographique dans une formation à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien

La rédaction et ensuite le partage des biographies langagières et interculturelles ont constitué un point central dans la formation. Deux apports concrets méritent d'être signalés à cet égard.

En premier lieu, le travail biographique a impulsé la réflexivité chez les formateurs sur des questions liées à l'interculturalité, par une réflexion individuelle au moment d'écrire le texte. Ce travail biographique a donc mobilisé le déjà-là des formateurs, dont les parcours révèlent diverses expériences personnelles et professionnelles permettant d'activer leur dynamique interculturelle. Ainsi, la rédaction de ce texte a constitué un levier suscitant la réflexion individuelle sur les rapports entretenus avec la pluralité, comme le montre le témoignage suivant :

> « Je pense qu'en tant que personne il a été très enrichissant non seulement de connaître les collègues mais aussi de réfléchir sur soi-même/par exemple avec la biographie/eh de se souvenir de beaucoup de choses qui/ont un grand poids dans la formation de son identité et dans son processus de vie/et qui auraient été oubliées sans cet espace ». (M – formatrice de français, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

La réflexion individuelle entamée dans le texte s'est par la suite intégrée dans une démarche collective. Les formateurs ont lu les biographies langagières des Autres et ces textes ont constitué l'objet d'une réflexion approfondie lors d'une séance de travail dans la communauté de pratique. À partir d'une trame de questions proposée par le

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

chercheur, les formateurs ont réfléchi sur les transformations évoquées dans le parcours de chaque formateur, et particulièrement comment les différentes expériences (personnelles et professionnelles, en Colombie et à l'étranger) avaient contribué à l'appréhension des questions altéritaires et à l'évolution personnelle et professionnelle de chacun :

> « À travers nos conversations ici j'ai réussi à renforcer beaucoup/les principes du travail interculturel/[…] par exemple écrire cette autobiographie//eh//et mais puis l'avoir partagée ici et parler des autobiographies des autres collègues/ ça m'a beaucoup servi pour pour/pour renforcer ce principe qu'un travail interculturel doit passer par moi-même [me traverser] eh un travail à partir de l'interculturalité eh me pousse à me placer moi-même en tant que personne et aussi penser à mon histoire ». (P – formatrice d'anglais, extrait de l'entretien en groupe focalisé, notre traduction)

En deuxième lieu, le travail biographique a eu des répercussions favorables sur le renforcement des liens entre les formateurs, ce qui a concouru, pour emprunter le terme de Wenger (1998), à l'engagement mutuel au sein de la communauté. Renforcer les liens se traduit par une meilleure connaissance et compréhension des points de vue des collègues et donc de meilleures relations professionnelles. La reconnaissance des *diverses diversités* des collègues a donc été favorisée, grâce à la rédaction et au partage des biographies langagières. La communauté de pratique a ainsi permis de se former à l'éducation interculturelle par une expérience altéritaire au sein de celle-ci et par l'examen des possibilités de la mise en œuvre des actions pédagogiques relevant de l'éducation interculturelle.

Pour toutes ces raisons, l'adoption d'une démarche biographique devient indispensable dans une formation à l'éducation interculturelle. Comme le montrent les extraits ci-dessous, le retour sur son propre parcours a favorisé la réflexivité des formateurs. Dès lors, les potentialités du travail biographique, explorées dans des études menées dans des contextes et avec des publics différents (Galligani, 2014 ; Simon, 2014), sont confirmées dans la présente étude.

### 4.4 L'impact du travail pratique

En plus de la découverte d'outils concrets pour mettre en œuvre l'éducation interculturelle (par exemple l'*Autobiographie des rencontres interculturelles*), le troisième volet a impliqué la création de séquences d'enseignement. Pour ce faire et pour des raisons pratiques, deux sous-groupes ont été créés vers la fin de la formation : une équipe constituée des formateurs d'anglais et une autre de ceux de français. Une unité d'enseignement pour les cours d'anglais I et de français I a été créée et ensuite mise en œuvre dans le nouveau cursus par trois des formatrices participantes à la communauté de pratique. L'observation de la mise en œuvre de ces unités a montré que les formatrices ont réussi à intégrer des éléments de réflexion interculturelle à leurs cours de langue de premier niveau.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

La réflexion interculturelle s'est concrétisée spécialement à partir des matériels employés et des questions posées aux étudiants. Concernant les premiers, le choix a été de ne pas utiliser les matériels généralistes inclus dans les manuels de langue, mais plutôt d'adapter et de créer des supports pédagogiques représentant des communautés historiquement marginalisées dans le pays. En conséquence, les formatrices se sont appuyées sur des supports variés – écrits, oraux, images – en anglais et en français portant sur des communautés autochtones et afrocolombiennes. Dans le même élan, les questions posées par les formatrices avaient pour but d'inciter les étudiants à remettre en question les discours circulant sur ces groupes, à partir des thématiques abordées dans un cours de langue de premier niveau comme les nationalités, la description physique et les types de familles[7]. Par le biais de ces questions, les formatrices envisageaient de questionner et ainsi de contribuer à l'évolution des représentations de l'Autre, parfois péjoratives, présentes chez les étudiants.

Lors de l'évaluation du travail réalisé, les participants ont insisté sur les retombées significatives de ce travail pratique dans le cadre de la communauté de pratique :

> « […] au moment de préparer les cours nous apportons toutes ces histoires et visions de la vie et de la manière dont nous voyons le monde et cela a une influence/et travailler à partir d'une perspective interculturelle n'implique pas réellement/ou au moins c'est ma conclusion/n'implique pas de le faire d'une seule manière/ […] /si nous tous travaillons pour la construction d'espaces plus/plus justes où nous tous soyons beaucoup mieux représentés /eh il y a beaucoup de manières d'y arriver n'est-ce pas ? […] pour moi cela a été très/une expérience très intéressante quand on a préparé les cours ensemble/parce que c'est là que les choses se sont concrétisées/c'était plus évident au moment de préparer et/cela a été difficile (rires)/cela a été difficile […] parce qu'il y avait tellement d'éléments et d'idées à prendre en compte dans un groupe de trois/[…] on a manqué de temps pour en parler un peu plus ». (P – formatrice d'anglais, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

Comme le fait remarquer cette formatrice, le travail de création et de mise en œuvre de séquences d'enseignement a permis de concrétiser les discussions ayant lieu au sein de la communauté. Par ailleurs, l'extrait révèle le grand impact du travail biographique et les liens établis entre les théories passées en revue pendant les discussions et les histoires de vie des formateurs qui sont, somme toute, mobilisées lors de la création des séquences d'enseignement. Un dernier point saillant concerne l'apprentissage tiré par cette formatrice sur ce que signifie travailler sous une optique interculturelle et le fait qu'il n'existe pas de recette magique pour le faire, révélant la réflexivité de cette participante.

[7] Par exemple, dans le cours de français I, les formatrices ont employé une vidéo intitulée « être une femme noire en Colombie : dangereux ? ». Ce support a donné matière à aborder la description physique en français mais aussi à poser des questions sur le racisme et sur la marginalisation de personnes issues de certaines régions en Colombie.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Malgré les retombées significatives du travail pratique, les formateurs considèrent que celui-ci devrait avoir un poids plus grand dans l'ensemble du dispositif et s'introduire, si possible, dès le début :

> « [...] je suis d'accord sur le fait qu'il n'y a pas eu de temps suffisant pour la partie pratique/c'est-à-dire que le travail entamé devrait être plus permanent pour continuer à préparer des cours/à évaluer la documentation/eh parce que bien que nous partions avec une idée/sans doute différente pour quelques-uns d'interculturalité ou une idée plus renforcée de celle que nous avions/um et nous partons avec la réflexion et le chip un peu changé pour d'autres/mais cela ne veut pas dire qu'on sait DÉJÀ comment faire que c'est déjà concrétisé/qu'on l'a prouvé avec la préparation/alors si on pouvait continuer ce dialogue parmi nous-mêmes/eh partager des idées ou des fiches pédagogiques/ce serait merveilleux/pour penser à la réforme curriculaire que nous sommes en train de mettre en œuvre ». (PT – formatrice de français, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

Deux aspects saillants se dégagent de l'extrait précédent. D'une part, une insistance sur le besoin de donner une place plus grande au travail pratique d'ingénierie didactique pour les prochaines formations à assurer. D'autre part, cette formatrice pointe le besoin de continuer le travail de formation en communauté de pratique. En effet, suite à cette suggestion qui a émergé le jour de l'évaluation du travail réalisé, un nouveau cycle de formation en communauté de pratique a vu le jour sous l'impulsion de deux formatrices ayant participé à cette communauté. On constate ainsi le poids de ce premier cycle de formation et le pouvoir d'agir, au sens de Cummins, développé par les formateurs dans le cadre de la communauté de pratique.

## 5 Conclusion

Cette étude explore les apports possibles d'un dispositif de formation, sous forme de communauté de pratique, à la formation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en milieu universitaire colombien. La modalité de formation mise en œuvre s'est révélée conséquente pour la formation dans ce contexte précis en raison de ses différents atouts.

Premièrement, les communautés de pratique s'inscrivent dans une dynamique de travail collégial où tous les participants sont considérés à égalité sans se considérer plus experts que les autres. Cette caractéristique, soulignée à maintes fois par les formateurs, a permis des échanges fructueux autour de l'éducation interculturelle. Les trois dimensions proposées par Wenger pour décrire les communautés de pratique, pour rappel : engagement mutuel, entreprise conjointe et répertoire partagé, ont été observées lors de la mise en œuvre du dispositif. C'est ce que révèle l'extrait suivant :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> « […] la dynamique du groupe a été très horizontale/c'est-à-dire/ce n'était pas l'expert qui est venu nous apprendre sur l'interculturalité/mais c'était une construction de notre part/on apprenait les uns des autres sur une thématique que nous étudiions/ ». (P – formatrice d'anglais, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

Deuxièmement, la dimension chronologique d'une formation en communauté de pratique est mise en lumière. Selon les formateurs, ce travail, mené à terme au fil de plusieurs mois, a permis des apprentissages plus significatifs que ceux d'un atelier ou une conférence, les activités de formation continue souvent proposées dans ce contexte. Ainsi, le pointe une formatrice lors de l'évaluation du travail réalisé, à l'issue de la formation :

> « Je trouve qu'un travail conduit de cette manière constante et long dans le temps est beaucoup plus productif que de petits ateliers isolés/alors celle-ci devrait être la modalité de formation des formateurs à adopter dans le programme/un groupe de travail où nous lisions discutions ». (PT – formatrice de français, entretien en groupe focalisé, notre traduction)

Notons toutefois qu'un des inconvénients concerne les charges de travail élevées des formateurs. Une formation de ce type implique davantage un effort de temps et d'investissement. De même, les effets concrets sur les pratiques d'enseignement ne seront observables que sur le long terme et des perspectives s'ouvrent ainsi pour la suite de nos enquêtes.

En outre, les trois volets proposés pour le travail au sein de cette communauté de pratique ont constitué une réponse appropriée de formation aux besoins relevés dans l'étape diagnostique. Retenons l'importance de commencer ce type de formation par un travail réflexif – en l'occurrence par la rédaction et le partage des biographies langagières, tel qu'il a été décrit ci-avant – qui incite les formateurs à revenir sur leurs histoires de vie et à prendre en compte tout ce capital biographique au sein de la formation. Ensuite, le travail réflexif peut s'accompagner de la lecture et de la discussion de textes théoriques qui permettent une compréhension plus fine des théories qui sous-tendent l'éducation interculturelle et ses enjeux. Un aspect majeur, mis en relief par les formateurs, est le fait d'étudier et de mettre en relation les théories produites dans le contexte global mais aussi celles produites dans les contextes plus locaux, en l'occurrence l'Amérique latine et la Colombie. Enfin, un volet pratique de la formation (création et mise en œuvre des séquences d'enseignement) s'avère indispensable pour concrétiser les discussions ayant lieu au sein de la communauté. Cette étude a montré que le volet pratique ne devrait pas constituer la dernière étape de la formation comme cela a été le cas dans la présente recherche mais qu'il devrait s'intégrer plus tôt dans la formation afin d'aboutir à des effets plus concrets sur les participants.

La communauté de pratique comme modalité de formation à l'éducation interculturelle passe donc favorablement sa première étape *d'expérimentation* au sein d'une équipe de formateurs universitaires en Colombie. De nouveaux cycles de formation

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

dans cette modalité verront le jour et permettront d'ajuster la formation aux besoins émergents dans les contextes d'intervention.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, France.

Abdallah-Pretceille, Martine (2005), « Pour un humanisme du divers », *Revue VST – Vie sociale et traitements*, vol. 87, n° 3, p. 34-41. En ligne : doi.org/10.3917/vst.087.0034

Abdallah-Pretceille, Martine (2011), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Acedle (2017), « Tribune. Le projet d'amplification du CECRL : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe », *Débats autour des langues.* En ligne : http://acedle.org/debats-autour-des-langues/

Aguado, Teresa, Gil, Inés, Mata, Patricia (2008), « El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas », *Revista complutense de educación*, vol. 19, n° 2, p. 275-292.

Beacco, Jean-Claude, Coste, Daniel (2017), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe,* Paris, Didier.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (2010), « Sur quelques parcours de la notion d'"interculturalité". Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », *in* Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », p. 7-27.

Bozu, Zoia, Imbernon, Francesc (2009), « Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad : una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana », *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal,* vol. 6, n° 1, p. 1-10.

Byram, Michael, Barret, Martyn, Ipgrave, Julia, Jackson, Robert ; Méndez García, Maria del Carmen (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles. Contexte, concepts et théories*, Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe.

Cárdenas-Beltrán, Melba, González, Adriana, Álvarez, José Aldemar (2010), « El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio : algunas consideraciones conceptuales para Colombia », *Folios,* n° 31, p. 49-68. En ligne : doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67

Clerc, Stéphanie (2014), « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique », *in* Blanchet, Philippe, Chardenet, Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées,* Paris, éditions des Archives contemporaines (2e éd.), p. 113-121.

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs,* Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe.

Coste, Daniel (dir.) (2013), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratique, propositions*, Paris, E.M.E.

Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Bristol, Multilingual Matters Ltd.

Defays, Jean-Marc (2018), *Enseigner le français langue étrangère et seconde : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Bruxelles, Mardaga.

Dervin, Fred (2011), *Impostures interculturelles, Paris,* L'Harmattan.

Dervin, Fred (2016), « L'interculturalité en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? », Barthélémy, Fabrice, Groux, Dominique (dir.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher, La revue française d'éducation comparée*, n° 14, p. 97-10.

Dervin, Fred (2017), *Compétences interculturelles*, Paris, éditions des Archives contemporaines.

Ferrão, Vera (2010), « Educación intercultural en América Latina : distintas concepciones y tensions actuales », *Estudios Pedagógicos,* vol. 36, n° 2, p. 333-342. En ligne : doi 10.4067/S0718-07052010000200019

Galligani, Stéphanie (2014), « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? », *in* Causa, Mariella, Galligani, Stéphanie (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve éditions, coll. « Actes académiques. Série langues et perspectives didactiques », p. 209-228.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Granados-Beltrán, Carlo (2016), « Critical Interculturality. A Path for Pre-Service ELT Teachers », *Íkala, revista de lenguaje y cultura,* vol. 21, n° 2, p. 171-187. En ligne : doi 10.17533/udea.ikala.v21n02a04

Guerrero, Carmen Helena (2009), « Language Policies in Colombia : The Inherited Disdain for our Native Languages », *HOW*, vol. 16, p. 11–24. En ligne : https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/74/73

Kaufmann, Jean-Claude (2011), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul (2003), *La recherche-action : théorique et pratique. Manuel d'autoformation*, Québec, Presses de l'université du Québec.

Lessard-Hébert, Michelle (1997), *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*, Québec, Éditions Nouvelles.

Macaire, Dominique (2007), « Didactique des langues et recherche-action », *Recherches en didactique des langues et cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 4, p. 93-119.

Molinié, Muriel (2011), « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », *in* Blanchet, Philippe, Chardenet, Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées,* Paris, éditions des Archives contemporaines, p. 144-153.

Puren, Christian (2013), « La compétence culturelle et ses composantes », *Savoirs et formation*, hors-série n° 3, p. 6-15.

Simon, Diana-Lee (2014), « Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme », *in* Causa, Mariella, Galligani, Stéphanie (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve éditions, coll. « Actes académiques. Série langues et perspectives didactiques », p. 191-207.

Thamin, Nathalie, Simon, Diana-Lee (2009), « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », *CAS - Carnets d'atelier de sociolinguistique,* n° 4, p. 15-33.

Tremblay, Diane-Gabrielle (2005), « Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? », *Revue internationale sur le travail et la société,* vol. 3, n° 2, p. 52-79.

Tremblay, Diane-Gabrielle (2006), « Les communautés de pratique : l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage ? », Communication aux journées de sociologie du travail, Rouen. En ligne : http://recitsrecettes.org/sites/default/files/article_cop.pdf

Walsh, Catherine (2010), « Interculturalidad crítica y educación intercultural », *in* Viaña, Jorge, Tapia, Luis, Walsh, Catherine (dir.), *Construyendo interculturalidad crítica*, Bolivie, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, p. 75-96.

Wenger, Étienne (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity,* Cambridge, Cambridge University Press.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031