Le biographique au service de la formation des formateurs à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien

Quelles démarches et quelles retombées sur les participants ?

Fabio Alberto Arismendi Gómez

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9380>

DOI : 10.4000/rdlc.9380

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Fabio Alberto Arismendi Gómez, « Le biographique au service de la formation des formateurs à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 26 août 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9380> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9380>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Le biographique au service de la formation des formateurs à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien

Quelles démarches et quelles retombées sur les participants ?

Fabio Alberto Arismendi Gómez

Contexte et situation d'enquête

- 1 Cette recherche-action¹ en didactique des langues et des cultures a lieu à l'Université d'Antioquia, en Colombie. Après avoir entrepris un renouvellement curriculaire, le programme de formation de futurs enseignants de langues – anglais et français – de cette université affronte la problématique de la formation continue de ses formateurs d'enseignants. Une approche critique et interculturelle du cursus a été retenue comme option pédagogique afin de contribuer à la transformation sociale d'un pays qui vit un conflit interne depuis plus de 50 ans. Cette perspective représente un nouveau défi car il s'agit de nouvelles orientations dans ce contexte. Dès lors, quelle démarche de formation continue à l'éducation interculturelle peut-on adopter pour l'équipe des formateurs dans ce milieu ? Quel dispositif de formation pourrait prendre en compte les expériences de vie et les parcours professionnels – généralement longs – des formateurs dans ce contexte ?
- 2 Suite à des enquêtes menées lors d'une première étape diagnostique, une *communauté de pratique* a émergé comme option envisageable de formation. En effet, les résultats des enquêtes ont révélé qu'une formation de type cours universitaire, avec un enseignant-expert assurant la formation, n'était pas convenable. En revanche, ces données ont révélé le besoin d'un espace de discussion entre collègues, à égalité, où les formateurs puissent apprendre les uns des autres, en respectant des voix différentes et en s'appuyant sur les expériences personnelles. Deux hypothèses ont été avancées pour

le travail d'intervention. Premièrement, les diverses expériences personnelles et professionnelles des formateurs contribuent à leur appréhension des enjeux liés à l'interculturalité. Cette hypothèse se traduit en termes de formation dans l'adoption d'une approche biographique, que nous expliciterons ci-après. Deuxièmement, la participation à une *communauté de pratique* (Wenger, 1998) a des effets sur la formation de ces formateurs à l'éducation interculturelle.

- 3 Dans ce texte, il va s'agir d'explorer la première hypothèse, celle de l'adoption d'une démarche biographique, à l'intérieur de la communauté de pratique, afin de contribuer à la formation des formateurs d'enseignants à l'éducation interculturelle. Après la présentation de quelques éléments théoriques et méthodologiques, nous avons fait le choix d'explorer en particulier des fragments de récits de deux participantes à cette recherche ainsi que l'impact avoué de cette démarche sur ces dernières.

Le biographique comme dispositif contribuant à former à l'éducation interculturelle

- 4 L'approche biographique connaît depuis quelques décennies un grand essor dans divers domaines des sciences humaines. Molinié (2011 : 144) précise que :

C'est sans doute cette double identité de praticiens-chercheurs², qui permet à la méthode d'inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l'action et l'intervention et d'alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue.

Les (auto)biographies langagières

- 5 Un des outils privilégiés dans la didactique des langues et des cultures dans les deux dernières décennies est la biographie langagière (désormais BL). Celle-ci a été employée pour aborder des questions liées à l'apprentissage plurilingue et à la valorisation de diverses langues, notamment dans des contextes migratoires (Domp martin-Normand, 2007 ; Molinié 2006 ; Simon et Maire, 2008 ; Thamin et Simon, 2009). L'outil a aussi fait florès pour traiter des questionnements associés à la formation des enseignants dans une perspective plurilingue et interculturelle (Causa, Galligani et Vlad, 2014 ; Galligani et Simon, 2020 ; Molinié, 2019 ; Perregaux, 2002, 2006, 2006a), en insistant sur certains aspects comme le développement de la réflexivité chez l'enseignant et les dimensions interculturelles de l'apprentissage des langues. Retenons la définition qu'en propose Molinié :

Outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (Molinié, 2011: 447).

Notons, d'après la définition ci-dessus, que la BL stimule une réflexion dans le domaine non seulement linguistique mais aussi culturel.

- 6 Dans le cadre de cette étude, il s'agit de formateurs d'enseignants de langues étrangères (français et anglais) d'origine colombienne, mais ayant vécu des expériences de mobilité – études, travail, voyages – à l'étranger. Le recours à des BL avec ce type de public constitue une nouveauté car, contrairement aux études précitées, il ne s'agit pas d'étudiants en formation initiale, mais des formateurs d'enseignants en formation continue. Ces formateurs sont titulaires d'études de deuxième ou de troisième cycle et leurs parcours sont truffés d'expériences professionnelles dans des contextes très divers (écoles, universités, centres de langues, formations des enseignants, en Colombie et à l'étranger). Il s'agit dès lors de mobiliser toutes ces ressources biographiques afin d'encourager la réflexion autour de la formation interculturelle des enseignants. Dans ce cadre, nous rejoignons les propos de Perregaux, pour qui :

ce qui nous intéresse en fait, c'est le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. (Perregaux, 2002 : 83)

L'éducation interculturelle

- 7 Cette étude repose sur l'idée d'une interculturalité renouvelée (Abdallah-Pretceille, 1996, 2005, 2011 ; Dervin, 2011, 2016, 2017) et critique (Ferrão, 2010 ; Walsh, 2010). Pour employer les mots de Dervin, l'interculturalité renouvelée devrait « s'orienter vers l'étude de la négociation et de co-construction des diverses diversités des individus en présence » (Dervin, 2011 : 112). Cette vision lutte contre les critères solides et réducteurs souvent employés en didactique des langues pour caractériser autrui. En revanche, cette perspective insiste sur les mélanges et les instabilités, en préparant les individus à la rencontre de l'Autre.
- 8 Par ailleurs, les auteurs latino-américains (Ferrão, 2010 ; Walsh, 2010) revendiquent une interculturalité critique qui insiste sur une transformation des structures sociales afin de donner une voix aux communautés historiquement marginalisées. Dans le contexte de la formation en langues, il s'agit, d'après Granados-Beltrán, de la transformation des enseignants et des étudiants dans une perspective de décolonisation qui permette :

la construction de communautés d'apprentissage qui reconnaissent des voix différentes, et qui respectent et incluent l'expérience personnelle comme une partie de la construction de connaissances (Granados-Beltrán, 2016 : 184, notre traduction).

Le dispositif biographique mis en œuvre lors de l'intervention

- 9 Cette recherche-action en didactique (Catroux, 2002 ; Clerc, 2014 ; Macaire 2007, 2010) a compris trois grandes étapes : diagnostique, intervention et analyse de l'intervention. L'intervention a mobilisé une équipe de sept formateurs ayant participé très activement, pendant presque huit mois, aux échanges au sein d'une communauté de pratique afin de (se) former à l'éducation interculturelle. Pour ce faire, des rencontres en présentiel étaient prévues toutes les deux semaines en alternant avec du travail autonome, dans l'intervalle, afin de lire des textes théoriques ou de réaliser toute autre activité ayant été convenue lors des échanges.

- 10 Le dispositif biographique s'est concrétisé à deux moments différents lors de l'intervention. Dans un premier temps, les participants ont été invités à rédiger leurs BL, en amont des échanges dans la communauté de pratique³.
- 11 Le caractère peu contraignant des consignes s'est traduit par la rédaction de textes très divers, dans leur forme et contenu, mais très riches. Deux personnes ont fait le choix de rédiger le texte en français et les autres en espagnol, langue maternelle de tous les participants. La longueur a varié énormément, entre une et dix pages. Par ailleurs, notons que la rédaction a donné matière au traitement de thématiques complexes liées à la construction identitaire des formateurs. Ainsi, la rédaction de la biographie langagière montre que :
- le biographé découvre qu'il se trouve au sein d'une constellation d'expériences qui ont été ou qui sont autant de lieux de socialisation, d'acculturation, de confrontation entre les théories de sens commun et les théories savantes (Perregaux, 2002 : 88).
- 12 En complément du texte écrit, chaque formateur a également participé à un entretien de type narratif. Les questions posées avaient pour but d'approfondir les thématiques abordées dans le texte écrit (les langues, les compétences interculturelles mais aussi la construction de l'identité personnelle et professionnelle). Par conséquent, se tisse un récit – écrit et oral – plus complexe permettant de comprendre les spécificités des parcours individuels, mais en même temps des généralités associées à cette équipe.
- 13 Ainsi, les textes et les entretiens auront servi leur double fonction d'obtenir des données pour la recherche mais en même temps d'être le « point de départ à une intervention pédagogique » (Molinié, 2011 : 144), notamment en suscitant une réflexion sur l'interculturalité chez chacun des participants.
- 14 Dans un deuxième temps, les BL ont été discutées par le biais d'un échange lors d'une séance de travail de la communauté de pratique. Signalons que cet exercice s'est produit après deux mois d'échanges, et suite à la suggestion d'une formatrice qui tenait à ce que les textes rédigés fassent l'objet d'une discussion au sein de la communauté. Ayant obtenu l'autorisation de tous les participants, les fichiers contenant les biographies langagières ont été partagés par courrier électronique, et lus avant la séance en présentiel. Afin d'alimenter une réflexion collective, les questions suivantes ont été proposées pour le partage des expériences le jour de la réunion :
- Qu'est-ce qui a attiré notre attention au moment de lire les textes des collègues ?
 - Que trouvons-nous en commun avec nos collègues (en tant qu'apprenants, enseignants et êtres humains) ?
 - Qu'avons-nous appris de nos collègues en lisant leurs textes ?
 - Quelles idées sur l'interculturalité nous viennent à l'esprit après avoir lu leurs BL ?

Des fragments du travail biographique illustrant la réflexion sur l'interculturalité dans les parcours des formateurs

- 15 Concentrons-nous à présent sur les biographies de deux formatrices : la première en français, Margarita, et la deuxième en anglais, Susana. Les deux occupent des postes d'enseignant-chercheur dans le programme qui a fait l'objet d'une transformation curriculaire. De même, ces deux formatrices ont participé de manière assidue au long

processus de renouvellement du curriculum et s'apprêtaient, après notre intervention, à mettre en œuvre de nouveaux cours. Les extraits choisis (texte rédigé et/ou extrait d'entretien⁴) permettront d'observer comment la démarche biographique a encouragé la réflexivité chez ces formatrices.

Margarita : le parcours d'une formatrice de FLE « traditionnelle »

- 16 Née dans les années 1960 dans la ville de Medellin, Margarita⁵ se considère elle-même comme une enseignante de langues très « traditionnelle », compte tenu du statut qu'elle accorde à l'enseignement de la grammaire dans ses cours de FLE. Issue d'un milieu économique peu aisé, elle a eu l'immense chance de se former en tant que professionnelle dans une université publique de la ville. C'est avant tout son désir de se former en langues, et notamment en français, qui l'amène à s'inscrire dans la filière de langues étrangères. Ne trouvant pas facilement d'autres débouchés que l'enseignement dans le contexte socio-politique colombien des années 1990, marqué par la violence et la lutte du gouvernement contre les narcotrafiquants, Margarita se tourne vers l'enseignement des langues. Elle engrange de l'expérience professionnelle dans son premier poste, en enseignant le français et l'anglais dans un lycée privé de la ville. Viendra ensuite la possibilité de suivre des études de master en FLE à Bogotá, grâce à une bourse. Cette première expérience de mobilité interne aura des répercussions chez elle. Par la suite, elle s'installe en France pendant quelques années où elle suivra de nouvelles études de master. Le milieu des années 2000 marque son retour au pays d'origine et l'affectation au poste occupé actuellement dans l'université où elle exerce ses fonctions.
- 17 De nouvelles voies dans sa carrière professionnelle s'ouvrent quelques années plus tard lorsqu'elle est amenée à assurer la coordination du programme de didactique des langues qui passe par un renouvellement du cursus. L'adoption des orientations critiques et interculturelles lui pose un nouveau défi, celui de surmonter cet enseignement « traditionnel », comme elle le qualifie. C'est ainsi qu'elle s'intéresse à suivre une formation continue en éducation interculturelle, d'où sa participation à ce projet.
- 18 Les réflexions livrées dans sa BL montrent que les diverses expériences de vie de Margarita sont au cœur d'une réflexion altéritaire. Dans l'extrait suivant, la réflexion porte sur l'expérience vécue lors d'un premier court séjour en France, dans les années 1990 :

J'ai appris directement le concept de stéréotype, car les jeunes Français qui nous aidaient à surveiller les enfants m'ont demandé si j'avais des drogues, dans leurs têtes si j'étais colombienne je devrais être une accro aux drogues et je devrais en avoir pour leur en vendre. Je leur ai répondu que deux jours après mon arrivée en France la drogue était finie car les Français en consommaient beaucoup (extrait de BL, notre traduction).

Le regard porté par autrui préconise une réflexion sur soi et ses appartenances. Comment faire face à une image négative pesant sur sa nationalité et renforcée par les médias ? Viendra ensuite un deuxième séjour plus long lui permettant de connaître plus en détail sa société d'accueil et de déconstruire les images « idéalisées » de la France, souvent présentées dans les matériels d'apprentissage du FLE :

[lors de ce séjour] j'ai pu connaître non seulement le côté positif et beau du pays mais aussi ses problèmes sociaux (la mendicité, l'immigration, les HLM), politiques (la montée du Front National) et économiques (le taux de chômage, etc.). Mais j'ai

aussi connu les valeurs du Français “ordinaire”, sa loyauté, solidarité et sensibilité (extrait de BL de Margarita, notre traduction).

La réflexion est par la suite prolongée dans l'entretien où émerge son rôle d'enseignante de FLE. Cette conversation amorce une réflexion critique sur sa formation initiale en FLE :

J'ai toujours dit que ma formation en français a été très colonisatrice/n'est-ce pas ? /parce qu'il s'agissait de montrer toujours le côté bon et joli du français/les grandes choses/alors comme on dit en français la partie de culture/et de la grandeur de la culture française ça va de soi (extrait d'entretien avec Margarita, notre traduction).

Le regard interculturel, grâce à la réflexion dans le cadre de ce projet, l'amène à qualifier sa formation en FLE de « colonisatrice » et à faire allusion notamment à l'apport de la classe de langue dans la construction de la paix en Colombie. Elle mûrit ainsi sa réflexion sur l'éducation interculturelle comprenant également les enjeux internes et propres au pays et à sa région, et correspondant à une vision renouvelée et critique de l'interculturalité.

Susana : le parcours – truffé de découvertes et de repositionnements – d'une formatrice d'anglais

- 19 Susana, dont les parents étaient originaires de deux régions très différentes et excentrées du pays, est née dans les années 1970 dans la ville de Medellin. Ce premier facteur déterminera un parcours de vie semé de rencontres, de découvertes, d'entre-deux culturels. Dès l'école primaire, Susana se découvre différente des autres, en particulier à cause de sa grande taille. Sa passion pour les langues l'amène à s'inscrire dans cette filière, mais la possibilité de devenir enseignante est totalement exclue de ses motivations initiales. Néanmoins, après avoir fini ses études, se présente la possibilité d'enseigner l'anglais dans un institut de langues très renommé dans la ville. Cette première expérience de travail dans le métier lui ouvre des perspectives dans l'enseignement des langues. C'est pourquoi, elle décide de s'y pencher et d'approfondir sa formation aux États-Unis. Pendant ses études de master dans ce pays, elle a l'occasion de travailler dans une école bilingue et de découvrir les réalités des enfants immigrés.
- 20 Quelques années après son retour au pays d'origine, elle obtient le poste d'enseignant-chercheur occupé actuellement. Les années récentes représentent un jalon dans la redécouverte de ses origines, ce qui la motive à entreprendre des études de doctorat dans une université latino-américaine.
- 21 Le texte de Susana dévoile diverses expériences de vie l'ayant conduite à un questionnement et ensuite à un repositionnement identitaire. Observons l'extrait suivant, révélateur des expériences représentant un jalon dans son parcours :

Dans le cours Langue, Culture et Diversité ma professeure [nom de la personne] nous a demandé la première semaine de cours si dans nos pays d'origine le racisme existait. Cette professeure était originaire du Michigan, très blanche, son mari était colombien, originaire de l'île de San Andrés, d'une peau très basanée et elle avait vécu à Bogotá et à Cali dans le cadre de son travail académique. Elle m'a demandé tout particulièrement ce que j'avais à dire sur la question puisque je venais d'une famille bi-raciale. Je n'avais jamais nommé, et personne n'avait jamais nommé ma famille ainsi, et j'y ai répondu très naïvement qu'en Colombie le racisme n'existait pas, et ma professeure, avec un sourire condescendant m'a répondu qu'il y existait. En plus de sa réponse pleine d'exemples, elle m'a prêté plus tard sa collection de livres de Manuel Zapata Olivella, un écrivain colombien qui met en évidence dans

ses histoires, des expériences propres liées à la Caraïbe, notamment à l'histoire afro-américaine en termes de plainte et à partir de la vision des peuples autochtones (extrait de BL de Susana, notre traduction).

Dans cette partie de la BL, Susana pointe son histoire de vie aux États-Unis et ses études de master. L'expérience décrite constitue un interstice où se croisent des expériences d'apprentissage des langues étrangères (elle suit ses études en langue étrangère), des expériences d'enseignement (sans oublier son travail comme assistante de langues dans une école) et des expériences altéritaires. C'est la confrontation au sein d'une classe qui s'annonce décisive pour la remise en question des facettes de son identité qui n'avaient pas fait l'objet d'une réflexion auparavant, un questionnement également instauré dans sa quotidienneté :

Dans ma vie quotidienne à Fresno, en Californie, dans la rue, quand je faisais du sport, dans le bus toutes les personnes afros qui passaient à mon côté me disaient toujours "Hello sister" (extrait de BL de Susana, notre traduction).

Ces rencontres altéritaires sans précédent, auront des répercussions personnelles et professionnelles chez cette formatrice. Du point de vue personnel, l'appartenance à une communauté « afro » est mise sur la table. En effet, comme cela est révélé dans d'autres passages de son texte, c'est une question qui continue à faire écho chez elle. Du point de vue professionnel, elle comprend la portée de l'enseignement de langues et des rapports altéritaires qui doivent être favorisés. Son travail aux États-Unis, dans une école dont la plupart des enfants étaient issus de l'immigration – dans beaucoup de cas des sans-papiers – représente un jalon déterminant. Dans ce contexte, elle remarque le rôle du travail collégial avec le maître principal de la classe. Cette expérience est porteuse pour comprendre le rôle social de l'enseignant, qui va au-delà de la transmission des structures linguistiques. C'est ce que montre cet extrait d'entretien :

J'ai senti que [...] j'étais une professeure d'anglais [avant] mais quand j'étais là-bas/ je me suis dit/non je suis une *maestra*⁶/enseignante c'est/c'est une tout autre chose/ c'est-à-dire il ne s'agit pas que d'enseigner l'anglais/c'est la vie/qui nous traverse de tous les côtés/ce n'est pas seulement une question de connaissances (extrait d'entretien de Susana, notre traduction).

L'observation des extraits tirés des BL de ces deux formatrices nous amène à conclure qu'écrire ce texte et participer à un entretien a encouragé leur réflexion sur des questions liées à l'interculturalité dans leurs propres histoires de vie. Comme le suggèrent ces extraits, les BL mettent au point des expériences d'apprentissage des langues étrangères, des expériences d'enseignement et des expériences altéritaires – ou rencontre avec d'autres personnes – en Colombie et à l'étranger.

La mobilisation du biographique pendant la formation à l'éducation interculturelle en communauté de pratique

- 22 Pour rappel, la démarche biographique a pris place bien avant le début des échanges en communauté de pratique, par la rédaction de la BL. Il s'agit donc d'une première réflexion individuelle entamée avant les échanges et permettant l'activation des ressources biographiques des participants. À cet égard, nous rejoignons les propos de Simon (2014 : 192), pour qui :

L'enjeu pour la formation est précisément d'aider les enseignants à prendre conscience de ce capital qu'ils possèdent à leur insu souvent, et de les aider, grâce à

un travail à forte composante réflexive, à conscientiser leurs atouts pour que ces derniers deviennent des ressources mobilisables *dans* et *pour* leur action didactique.

Cette réflexion individuelle s'est ensuite élargie et a pris un caractère collectif lorsque les BL des membres de la communauté de pratique – y compris celle du chercheur-formateur – ont été partagées, lues et ensuite discutées.

- 23 Par conséquent, le partage des récits a encouragé non seulement une réflexion poussée sur la place de l'interculturalité dans le parcours de chaque formateur, mais aussi le renforcement des liens entre les participants.
- 24 L'emploi des BL dans le cadre de cette formation a ainsi favorisé le déploiement des trois dimensions des communautés de pratique, à savoir l'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé (Wenger, 1998). La création et la consolidation des liens ont dès lors contribué à la pratique partagée entre collègues autour de l'éducation interculturelle, dans le contexte de la formation des enseignants de langues en milieu universitaire colombien. Cette pratique partagée révèle ainsi un constant aller-retour entre les expériences de vie – personnelles et professionnelles – de chacun et l'exploration théorique – proposée pour le travail dans la communauté –, le biographique ayant joué comme pivot. Mais quel est l'impact du travail biographique avoué par les participants ?

Retombées du travail réflexif sur les participants

- 25 Dans le but d'analyser l'impact de l'intervention sur les formateurs, des données ont été collectées à la fin du travail sur le terrain, par le biais d'un entretien en groupe focalisé⁷. Aux yeux des acteurs, le travail biographique a occupé une place capitale. Susana remarque tout particulièrement l'ambiance agréable établie au sein de la communauté, favorisant le partage d'un texte aussi personnel – voire intime – tel que la BL :

Le partager/ça a été une décision/à mon sens très très/qui a marqué une différence le fait d'écouter/je crois qu'après avoir lu ces textes on s'est écoutés différemment les uns les autres/ [...] je sens qu'on a établi des liens différents/plus/beaucoup plus proches. (extrait d'entretien final avec Susana, notre traduction)

Ce passage d'entretien révèle un premier impact avoué portant sur l'établissement des liens au sein de la communauté de pratique. Le fait de connaître les histoires de vie d'autrui (parcours personnel et professionnel, rapport aux langues et à la profession) a placé les participants dans une situation altéritaire exigeant la décentration et la compréhension de l'Autre et ayant comme corollaire le renforcement des liens. De nouveau, Susana s'y réfère à un autre moment de l'entretien :

Je crois que le travail biographique a constitué un élément central/qui a fait la différence c'est comme ça que je le ressens/et en plus/ce sont des espaces où nous pouvons parler de ce que nous croyons [...] par rapport à l'apprentissage des langues/ou d'autres thèmes en général/mais parler à partir de ses propres croyances/et apprendre à écouter [les croyances des autres] parce qu'on peut réagir au quart de tour quand on entend quelque chose qu'on n'aime pas mais être là et voir à partir de quelle position la personne s'exprime/pourquoi elle dit ce qu'elle dit/parce que juger c'est ce qui est le plus facile/c'est ce qui ressort le plus facilement/mais cet espace de s'approcher des autres d'une autre manière/à partir du biographique et d'autres éléments je sens que/que ce que nous avons fait nous a permis d'établir des liens de différentes manières (extrait d'entretien final, notre traduction).

Un deuxième impact, avoué par Margarita, porte sur la réflexivité individuelle, grâce à la rédaction du texte :

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/euh de se souvenir de/ hmm 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 (extrait d'entretien en groupe focalisé, notre traduction).

Comme on peut l'observer, Margarita soutient l'idée du renforcement des liens, déjà évoquée par Susana, mais tient tout particulièrement à la dimension réflexive de l'outil. L'emploi des BL se révèle donc porteur pour la formation continue des formateurs d'enseignants en milieu universitaire. Galligani (2014 : 211) indique à ce propos que la BL devient « un outil susceptible de produire et de modifier des schèmes de représentations en termes de *manières d'être* attenantes aux compétences professionnelles ». En l'occurrence, la BL a permis d'engager des réflexions – individuelles dans un premier temps – autour de l'éducation interculturelle. Après avoir activé ces ressources biographiques, le partage des BL a renforcé les liens contribuant ainsi à la création d'une vraie « communauté de pratique » et donnant lieu à des réflexions sur l'agir professionnel dans une perspective interculturelle.

Conclusion : contribution de l'approche biographique à la formation à l'éducation interculturelle en milieu universitaire colombien

- 26 Cette étude se proposait de dynamiser la formation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères dans le milieu universitaire colombien. Pour ce faire, une démarche biographique a été adoptée au sein d'une communauté de pratique, modalité de formation « expérimentée » dans le cadre de ce projet.
- 27 Adopter ce type de démarche pour la formation continue des enseignants universitaires, c'est faire l'hypothèse qu'il existe des ressources à activer chez les participants, et qu'un outil comme la BL permet de disposer de ce capital, de ce déjà-là pour la formation. C'est également faire l'hypothèse qu'on ne se forme pas à l'éducation interculturelle uniquement par un travail d'instruction magistral sur les théories de l'interculturel. En revanche, une formation à l'éducation interculturelle exige un retour sur sa propre histoire de vie, encouragée dans une démarche biographique.
- 28 Les données explorées dans ce texte confirment que l'hypothèse de départ a été validée et que la BL devient un outil porteur pour la formation non seulement initiale mais aussi continue des enseignants de langues étrangères. Certes, il s'agit d'explorer le rapport aux langues, mais comme l'ont montré plusieurs études, l'outil dépasse la seule dimension linguistique. En effet, les extraits exposés dans ce texte ne portent pas directement sur la construction de l'identité linguistique des formateurs mais sur leur compréhension et construction de l'interculturel. Bien que le rapport aux langues soit abordé par les participants dans leurs BL, nous avons fait le choix de n'insister ici que sur certains passages illustrant le type de réflexion engagée sur la formation à l'interculturel. Les données collectées à l'issue de l'intervention permettent d'observer des évolutions dans les représentations des formateurs autour de l'éducation interculturelle (Arismendi, 2019). L'évolution de leurs pratiques d'enseignement ne

sera observable que sur le long terme, ouvrant des perspectives pour la suite de ce travail.

- 29 La démarche biographique possède ainsi un grand potentiel encore à explorer dans des milieux universitaires et dans des contextes divers, linguistiquement et culturellement parlant, comme celui de la Colombie, souvent – et à tort – considérée comme monolingue.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie Sociale et Traitements*, 87(3), 34–41.

Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle. Que sais-je?* (3ème éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Arismendi, F. (2019). *Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie : une recherche-action à l'Université d'Antioquia*. [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02491428>

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de L'APLIUT*, XXI(3), 8–20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Causa, M., Galligani, S., & Vlad, M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.

Clerc, S. (2014). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2e éd., p. 113–121). Les éditions des archives contemporaines.

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

Dervin, F. (2016). L'interculturel en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? Dans F. Barthélémy & D. Groux (dir.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher. La revue française d'éducation comparée* (p. 97–108). Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Domp martin-Normand, C. (2007). Un outil socio-didactique écologique pour la classe de langue: les (auto)biographies langagières. Dans T. C. Lambert P., Millet A., Rispail M. (dir.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique* (p. 247–257). Paris : L'Harmattan.

Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 333–342.

Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? Dans M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 209–228). Paris : Riveneuve éditions.

- Galligani, S., & Simon, D.-L., (2020). La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 67, 122–131.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171–187. 10.17533/udea.ikala.v21n02a04
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et cultures : Les cahiers de l'Acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4, 93–119.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : didactique des langues, didactique des sciences*, (17), 21–32.
- Molinié, M. (2006 coord.). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 6–10.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (p. 144–153). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Molinié, M. (2019). Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale. *Voces y silencios : Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 127–143.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 76, 81–94.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 31–41.
- Perregaux, C. (2006a). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173–182.
- Simon, D.-L. et Maire, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *ELA, Études de linguistique appliquée*, 3 (151), 265–276.
- Simon, D.-L. (2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. Dans Maria Causa, S. Calligani, & M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 191–207). Paris : Riveneuve éditions.
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 15–33.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Dans J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (p. 75–96). La Paz : Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

NOTES

1. Cet article est dérivé d'une thèse de doctorat soutenue à l'Université Grenoble Alpes sous la direction de Diana-Lee Simon et de Chantal Domp martin-Normand.
 2. Ce qui est notre cas dans le contexte d'intervention.
 3. Voici les consignes pour la rédaction :
Mon autobiographie linguistique et interculturelle
Je voudrais vous inviter à écrire un récit où vous parlez de votre histoire personnelle avec les langues et vos expériences interculturelles. N'oubliez pas qu'il est aussi important de parler de votre langue maternelle. Ce récit peut inclure des extraits/réflexions de votre vie personnelle et professionnelle. Vous pouvez l'écrire dans la (les) langue(s) de votre préférence et de la longueur et format que vous considérez appropriés.
 4. Conventions de transcription : /pause brève, //pause plus longue, MAJUSCULE emphase sur cette syllabe.
 5. Nous utilisons des pseudonymes afin de protéger l'identité des participantes.
 6. Elle emploie le mot *maestra* en espagnol, en opposition au mot *profesor* pour insister sur le rôle de l'enseignant contribuant à la formation de l'être, et ne se cantonnant pas à la transmission de connaissances.
 7. N'ayant pas pu participer à cet entretien collectif, Susana a participé à un entretien individuel.
-

RÉSUMÉS

Cette contribution a pour objet l'analyse de l'impact d'une formation à l'éducation interculturelle, adressée aux formateurs de futurs enseignants de langues étrangères dans le milieu universitaire colombien, à l'Université d'Antioquia. Suite à une analyse de besoins dans le contexte étudié, nous formulons l'hypothèse que les diverses expériences personnelles et professionnelles des formateurs contribuent à leur appréhension de l'interculturalité. Ainsi, nous postulons que l'adoption d'une démarche biographique dans le cadre d'une *communauté de pratique*, dispositif de formation adopté, peut avoir des retombées sur les représentations des participants. Les données sont issues du travail de formation sur le terrain, auquel ont participé sept formateurs (trois d'anglais et quatre de français) et comprennent des biographies langagières et des entretiens individuels. L'analyse qualitative des données montre que la rédaction et le partage des biographies langagières a constitué un levier important permettant d'amorcer des échanges riches. Les données suggèrent que le travail biographique a encouragé le renforcement des liens entre les formateurs au sein de la communauté, ainsi qu'une réflexion approfondie sur leur rapport à la pluralité.

Esta contribución se propone analizar el impacto de una formación en educación intercultural, dirigida a los formadores de futuros maestros de lenguas extranjeras en el medio universitario colombiano, en la Universidad de Antioquia. Después de un análisis de necesidades en el contexto estudiado, formulamos la hipótesis que las diversas experiencias personales y profesionales de los formadores contribuyen a su comprensión de la interculturalidad. De esta forma, se postula que la adopción de un enfoque biográfico en el marco de una *comunidad de práctica*, modalidad de formación adoptada, puede tener un impacto en las representaciones de los participantes. Los datos provienen del trabajo de formación en el cual participaron siete formadores (tres de inglés

y cuatro de francés) e incluyen sus biografías lingüísticas y entrevistas individuales. El análisis cualitativo de los datos muestra que la redacción y el intercambio de las biografías lingüísticas incentivó interacciones muy significativas dentro de la comunidad. Los datos sugieren que el trabajo biográfico reforzó el vínculo de los participantes a la comunidad, y promovió una reflexión profunda sobre su relación con la pluralidad.

INDEX

Keywords : intercultural education, teachers' professional development, biographical approach, linguistic biographies, teacher educators

Mots-clés : éducation interculturelle, formation des enseignants, démarche biographique, biographies langagières, formateurs d'enseignants

AUTEUR

FABIO ALBERTO ARISMENDI GÓMEZ

Universidad de Antioquia, Colombie et Laboratoire Lidilem Université Grenoble Alpes, France
fabio.arismendi[at]udea.edu.co

Fabio Arismendi est enseignant-chercheur à l'École de langues de l'Université d'Antioquia en Colombie. Il enseigne notamment dans le cursus qui forme de futurs enseignants de langues (anglais-français). Ses recherches portent sur l'interculturalité et la formation des enseignants de langues étrangères dans le milieu éducatif colombien.