



**HAL**  
open science

## Intercultural educational proposals promoting bilingual and multilingual teaching trajectories. Co-constructing teacher development in the 21st century.

Paola Andrea Gamboa Diaz, Muriel Molinié, Isabel Tejada-Sánchez

### ► To cite this version:

Paola Andrea Gamboa Diaz, Muriel Molinié, Isabel Tejada-Sánchez (Dir.). Intercultural educational proposals promoting bilingual and multilingual teaching trajectories. Co-constructing teacher development in the 21st century.. Paola Andrea Gamboa Diaz; Muriel Molinié; Isabel Tejada-Sánchez; Anne-Marie Truscott de Mejía. , Volumen 10 (número 1), 2019, Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, ISSN: 2215-8421. hal-02560806

**HAL Id: hal-02560806**

**<https://hal.science/hal-02560806>**

Submitted on 9 Jun 2020

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

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

Public Domain





# Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación

<http://vocesysilencios.uniandes.edu.co>

[vocesysilencios@uniandes.edu.co](mailto:vocesysilencios@uniandes.edu.co)

ISSN: 2215-8421

Volumen 10, número 1, 2019

## Número especial

*Propuestas educativas interculturales para acompañar trayectorias bilingües/multilingües/ plurilingües.*

*Co-construir la formación de docentes, un desafío del siglo 21.*

*Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels.*

*Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21e siècle.*

*Intercultural educational proposals promoting bilingual and multilingual teaching trajectories.*

*Co-constructing teacher development in the 21st century.*

## Editor general

Andrés Mejía

Profesor Asociado, Universidad de los Andes, Colombia

## Editoras invitadas para este número (en orden alfabético):

Paola Andrea Gamboa Díaz (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Muriel Molinié (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Isabel Tejada-Sánchez (Universidad de los Andes)

Anne-Marie Truscott de Mejía (Universidad de los Andes)

## Comité editorial para este número (en orden alfabético):

Jean Claude Beacco (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Paola Andrea Gamboa Díaz (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Muriel Molinié (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Diana Marcela Patiño Rojas (Universidad del Valle)

Isabel Tejada-Sánchez (Universidad de los Andes)

Anne-Marie Truscott de Mejía (Universidad de los Andes)

Omaira del Socorro Vergara Luján (Universidad del Valle)

## Agradecimientos especiales:

Anthony J. Liddicoat (University of Warwick)

Axel Alejandro Rojas Martínez (Universidad del Cauca)

**Corrección de estilo en español:** Guillermo Díez

**Corrección de estilo y traducción al inglés:** Ana del Corral

**Corrección de estilo y traducción al francés:** Jhonatan Restrepo Rodas y Santiago Sánchez Moreano

**Diagramación:** Leidy Sánchez

**Asistentes editoriales:** Leonor Delgado y Flor Emilce Prieto

Impreso en Bogotá, Colombia



Preface <i>Anthony J. Liddicoat</i>	1 - 2
Accompagner les parcours bilingues/multilingues/ plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21e siècle <i>Paola Andrea Gamboa Diaz, Muriel Molinié, Isabel Tejada-Sánchez</i>	3 - 8

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

### Section I. Co-construire la formation des enseignants, enjeux de réflexion pour le 21e siècle.

Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia <i>Tulio Rojas Curieux</i>	9 - 34
Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla <i>Luz Amparo Sanabria James, Raquel Sanmiguel Ardila, Monique Schoch Angel</i>	35 - 47
Thématiser l'étrangeté pour mettre en mots son étrangeté : un exercice nécessaire au futur enseignant de langue(s) étrangère(s) <i>Alessandra Keller-Gerber</i>	48 - 62

### Section II. Construire la formation des enseignants, enjeux de pratiques pour le 21e siècle

Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants <i>Martine Derivry-Plard</i>	63 - 79
A Multilingual Space for Language Education. How Can Teacher Education Respond to the Linguistic and Cultural Diversity in a Given Place? <i>Asunción Bes, Sabine Erhart</i>	80 - 98
Pour une approche interculturelle sociobiographique en didactique des langues. Expérimentation d'un dispositif réflexif et dialogique : la Discussion à Visée Philosophique (DVP) <i>Anne-Sophie Cayet</i>	99 - 112
Decolonial Responsibility within International Higher Education: Institutional Commitment and Resistance Strategies <i>Mariana Escobar Gómez</i>	113 - 126

### Section III. Co-construire la formation des enseignants, enjeux de recherche pour le 21e siècle

Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale <i>Muriel Molinié</i>	127 - 143
Approche interculturelle dans l'enseignement du français: de la théorie à la praxis <i>Alexandra Botero</i>	144 - 164
<i>Materialese</i> as Border Thinking: The Multimodal Voice of Bilingual Learning Materials <i>Yeraldine Aldana</i>	165 - 186
Analyse critique d'une recherche-action-formation visant la co-construction de compétences mobilitaires entre étudiants européens <i>Magali Ruet</i>	187 - 198
Second and Foreign Language Pre-Service and In-Service Teacher Development to Make Intercultural Dimensions Explicit. Reflecting Through a Comparative Proposal Between France and Colombia <i>Paola Andrea Gamboa Diaz</i>	199 - 230

Epílogo <i>Axel Rojas Martínez</i>	231 - 232
---------------------------------------	-----------





# Preface

**Anthony J. Liddicoat**

*The University of Warwick (A.Liddicoat@warwick.ac.uk)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.01>

This volume is a response to the increasingly plurilingual and pluricultural focus of practice and thinking in language education. Plurilingualism and pluriculturalism would seem to be, and always to have been, at the heart of the language-teaching endeavour. However, in much thinking and practice about language education, plurilingualism and pluriculturalism have been almost invisible and therefore compilations such as the present one that emphasise plurality in language education are much needed.

In language education, linguistic and cultural pluralism become invisible in different ways in different contexts. In situations where language education has aimed at the teaching of official languages to members of linguistic minorities, the aim and approach have usually been monolingual and monocultural, with assimilation of the minority student to the majority language and culture the main aim. This means that, although the individual student students' experiences of lived reality may be plurilingual and pluricultural, educational responses to such students have rarely recognised this reality, and where it has been recognised it has often been seen as a problem for the ultimate aim of acquiring the language and culture of the dominant group. In foreign language learning, where the aim would seem to be more overtly pluralistic as the agenda was to add languages to a students' linguistic repertoire, thinking and practice have still often been monolingual and monocultural. Languages have been taught in ways that exclude the learners' own linguistic and cultural practices, knowledge and identities from the language classroom, often considering them more as problems than as resources. Often, even where the overt discourse of education has been to develop intercultural and plurilingual abilities, a monolingual and monocultural habitus has largely shaped the field.

This volume draws inspiration from recent work in language education scholarship, which has begun to challenge this monolingual and monocultural construction. This work has increasingly recognised that language abilities form part of a complex repertoire of knowledges and practices that mutually inform and influence each other and that language education needs to support and enhance the development of such repertoires. Cultures and identities have also come more into the foreground, and there is growing understanding of the complex interactions that exist between identities, cultures, languages and learning. Insights into how plurilingual and pluricultural individuals experience, use and develop their repertoires has had significant



implications for rethinking how language education programs are developed and taught and for the sorts of learning that education should produce.

One important part of this rethinking has been the emergence of interculturality as a central focus in language education and the recognition that interculturality is not on the periphery of language learning but at its heart. There has been a realisation that language learning without a specific intercultural focus has not developed the sorts of capabilities that are central to many of the claims for the educational significance of language learning, as they do not appear to challenge negative attitudes to linguistically and culturally different others and problematic stereotypes, and often leave students with limited abilities to adapt to the languages, cultures and perspectives of others. The monolingual and monocultural habitus of language education has thus not been effective in shaping the sorts of linguistic and intercultural capabilities required in contemporary contexts of diversity, increasing mobility, internationalisation, and technologically mediated contact across languages and cultures.

Revising language education programmes to integrate a plurilingual and pluricultural perspective has not proved to be easy. This is because such integration does not simply involve a revision of language curricula but a complete reconceptualisation of the nature of language teaching and learning. This reconceptualisation involves new understandings of some of the fundamentals of language education, notably how we understand the core concepts of language, culture and learning. It also has strong implications for how we educate future language teachers, as traditional models of teacher education do not respond well to new complex understandings of language, culture, learning and communication. If language education is to realise and extend the sorts of capabilities that are now recognised to be central to communication, reconsidering teacher education is an important challenge to be addressed by researchers and educators.

In plurilingually and pluriculturally oriented language education, developing practice is complex because practice cannot be reduced to a prescribed methodology for teaching that can be easily used in classrooms. This is because the phenomena that teaching needs to address are highly contextualised and highly responsive to experiences of both teachers and learners; there is no one-size-fits-all way of developing plurilingual and pluricultural capabilities through language education. Therefore, it is more appropriate to consider language teaching and learning in terms of a perspective on learning in which teachers themselves take an active role in developing practical responses to teaching and learning in their own contexts. Emphasising the idea of language teaching as a perspective entails the development by individual teachers of a comprehensive approach driven by reflective practice and informed by theory that can be used to scaffold the systematic integration of a coherent language and culture pedagogy.

This volume highlights some of the issues and complexities involved in moving language teacher education into a more plurilingual and pluricultural direction. It outlines some of the new demands that are placed on language teachers and ways that teachers can be better prepared as reflective practitioners responding to the needs, affordances and constraints of local contexts.



# Accompagner les parcours bilingues/ multilingues/ plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21<sup>e</sup> siècle

**Paola Andrea Gamboa Diaz**

*Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (paola.gamboa-diaz@sorbonne-nouvelle.fr)*

**Muriel Molinié**

*Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr)*

**Isabel Tejada-Sánchez**

*Universidad de los Andes (mi.tejada10@uniandes.edu.co)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.02>

## INTRODUCTION

La mondialisation économique produit de nouvelles réalités et politiques sociales, à l'échelle internationale. Elle impacte les relations humaines dans le monde du travail, entre individus, familles et groupes et a des conséquences majeures sur la distribution des ressources ou l'accès à l'alimentation, à la santé et à l'éducation (De Sousa, 2011, Guilherme, 2003). Les mobilités de groupes humains (choisies ou subies) s'accroissent et engagent les populations à vivre, étudier ou travailler ensemble à l'échelle internationale. Ces faits sociaux, dont l'évolution (positive ou négative) est directement impactée par les défis politiques, écologiques et une compétitivité omniprésente des marchés, doivent désormais être pris en compte par les systèmes éducatifs nationaux et internationaux.

Profondément affectées par ces changements, les stratégies d'éducation, les politiques éducatives institutionnelles, les curricula, les méthodes d'enseignement-apprentissage se voient dans le besoin d'être reconsidérés. Comment l'éducation peut-elle apporter des solutions dans ce contexte de transformation ? Quelles sont les réponses pertinentes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues maternelles, étrangères et secondes ? Comment accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs axés sur l'altérité et les dimensions interculturelles ?

Cette publication, (dont les articles en anglais, en espagnol et en français, reflètent la diversité des situations éducatives dans nos sociétés plurielles), expose les réponses émergentes dans ces

périodes de changement inexorable, en lien avec la complexité et la diversité de nos communautés bi-multi-pluri-lingues et bi-multi-pluri-culturelles. Dans les trois sections qui composent l'ouvrage, les réponses proposées se centrent sur les réflexions, les pratiques et les recherches dans l'enseignement des langues, déterminées en même temps par l'altérité (Hall, 1987 ; Ricoeur, 1990 ; Levinas, 1995) et les dimensions interculturelles (Gamboa Diaz, ce numéro). Les enjeux de réflexion, de pratiques et de recherche mettent en lumière des dynamiques de *co-construction*, entendues comme des activités cognitives complexes chez les enseignants et les apprenants, des processus d'expérimentation, de résolution de problèmes et d'élaboration provisoires d'alternatives d'enseignement, en fonction des éléments offerts par chaque contexte éducatif.

## **CO-CONSTRUIRE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, ENJEUX DE RÉFLEXION POUR LE 21E SIÈCLE.**

Les articles de la première section de l'ouvrage proposent une *réflexion* ancrée dans des problématiques sociopolitiques actuelles, notamment en ce qui concerne les effets de l'hégémonie et des privilèges linguistiques et culturels. Ces privilèges, instaurés depuis le temps des colonisations, font aujourd'hui l'objet de questionnements, d'invitations au dialogue pluriel et de résistances culturelles. C'est ainsi que l'ensemble des articles de cette section fait ressortir l'importance de *situer* l'acte éducatif par rapport à chaque contexte et de renforcer son potentiel pour arriver à construire des démocraties conscientes et réactives envers des défis globaux.

Ouvrant cette réflexion, l'article de Tulio ROJAS CURIEUX présente un panorama des processus impliqués dans l'éducation des peuples amérindiens en Colombie. Dans sa démarche, il évoque la pluralité et la diversité de réalités culturelles au centre de sa réflexion. La question principale est le rôle homogénéisant du système éducatif par lequel l'Etat n'a pas pris compte de ces diversités et de leur potentiel. Partant de cette situation, des mouvements de résistance et de questionnement émergent et jouent un rôle dans la production de nouvelles chartes constitutionnelles, et de politiques qui veulent s'adapter non seulement aux contextes des peuples impliqués localement, en Colombie, mais aussi à l'ensemble du peuple latino-américain. L'auteur s'appuie également sur la nécessité de réviser ces processus afin de parvenir à un dialogue pluriel issu des efforts collectifs qui s'instaurent pour privilégier la diversité. Pour finir, il décrit le rôle des différentes communautés et groupes constitués en Colombie dans le but de préserver la diversité du pays et il renvoie aux événements significatifs qui expriment ces enjeux.

Dans le deuxième article, Luz Amparo SANABRIA JAMES, Raquel SANMIGUEL ARDILA et Monique SCHOCH ANGEL discutent les défis issus du changement d'un modèle éducatif monolingue et monoculturel vers un modèle plurilingue et interculturel qui inclut l'espagnol, l'anglais et la langue créole de la péninsule de San Andrés et Providencia en Colombie. Partant d'une expérience de recherche-action portant sur l'autoformation des enseignants en école primaire et au lycée, cette étude interculturelle critique met en relief une *co-construction* de politiques linguistiques comme alternative éducative aux hiérarchies imposées par des politiques nationales menant le pays vers une organisation néo-libérale de l'éducation.

Ensuite, Alessandra KELLER-GERBER part d'une approche réflexive en didactique de la littérature pour discuter les propriétés d'un texte issu de la littérature immigrante au sein d'un dispositif de formation en langue de futurs enseignants allophones en Suisse. Dans sa recherche, le concept de *liminarité* est opérationnalisé pour analyser des trajectoires et les redéfinitions identitaires qu'elles entraînent. Cette expérience didactique et interculturelle explicite les enjeux de la lecture et de l'analyse de récits de vie de tiers pour conscientiser des pratiques culturelles dont les acteurs ne sont pas, *a priori*, conscients.

A l'issue de cette première section, de nouvelles questions se posent : comment renforcer le rôle autonome, critique, conscient et nécessairement politique de l'acte éducatif ? Et comment poursuivre le développement d'une éducation qui apporte à la vie de nos sociétés une dimension émancipatoire, dans des situations concrètes ?

## **CO-CONSTRUIRE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, ENJEUX DE PRATIQUES POUR LE 21<sup>E</sup> SIÈCLE.**

Les articles présentés dans cette seconde section soulignent l'importance de repenser les offres de formation des établissements d'enseignement supérieur et de formation des enseignants en vue de proposer des programmes d'enseignement, de mobilité, de gestion des équipes administratives, susceptibles 1) de réduire les déséquilibres des systèmes existants ; 2) de laisser la place à l'intégration explicite et à la légitimation de la diversité des cultures éducatives (via des modes de structuration des connaissances, d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation, etc.). Les ancrages, les étapes intermédiaires, les degrés différents de conscience et de transfert des cultures éducatives prennent place dans des dispositifs éducatifs (primaire, secondaire et universitaire) et sont mis en œuvre via des pratiques et initiatives individuelles qui mériteraient d'être institutionnalisées et répandues.

*Les pratiques*, comme le rappellent Bertocchini et Costanzo (2008), caractérisent la diversité des situations éducatives, de contacts de langues et de cultures dans des contextes variés qui tiennent compte des processus de développement des apprenants, de leurs répertoires linguistiques et de la nature des supports d'enseignement. Les pratiques sont en lien avec des activités relatives à la manière dont les méthodes et les méthodologies d'enseignement utilisent les documents (authentiques ou didactisés) ; celles-ci permettent d'organiser les activités en contexte bi-plurilingue (objectifs, formats, typologies, etc.) et de mettre en jeu des compétences professorales pédagogiques (savoir expliquer, donner des consignes, corriger, entre autres.) ou méthodologiques (savoir analyser, créer du matériel d'enseignement, utiliser les instruments de référence disponibles, parmi d'autres).

Du point de vue des pratiques, les travaux ici présentés invitent à mettre en place des approches collaboratives, autoréflexives, participatives et critiques. Ces approches soulignent l'importance d'un enseignement via l'exploration des relations asymétriques, des conflits, des confrontations entre pairs, à partir de tâches rendant nécessaire le travail en commun dans le but d'étudier des mécanismes ou des stratégies de résolution. Les auteures insistent sur une

nécessaire (mais néanmoins pas évidente) prise de conscience, par chaque protagoniste, de ce qui se passe dans l'interaction avec des individus, interaction déjà complexe lorsqu'elle se produit avec ceux qui sont linguistiquement et culturellement proches, qui devient hyper-complexe lorsque l'interaction a lieu avec des personnes dont les langues et les cultures semblent moins familières, voire, pas du tout connues.

Cette section apportera des bases praxéologiques, (en contextes français, luxembourgeois et colombien) en lien avec l'explicitation des dimensions interculturelles en classe de langue maternelle, étrangère ou seconde. Ces pratiques, issues de recherches rigoureuses et pluridisciplinaires, sont ancrées sur des approches plurielles (Delcroix, Cariou, Ferriere, et Jeannot-Fourcaud, 2015) en vue de promouvoir l'équité, l'acceptation et le respect de la diversité sociale (Walsh, 2007). Ces contributions s'inscrivent dans la continuité des réponses émergentes aux défis de la « mondialisation éducative », soulignant l'ampleur des tâches qui restent à accomplir mais également l'importance et la portée des travaux déjà réalisés.

Ainsi, Martine DERIVRY propose d'explorer l'historicité du paradigme de l'enseignement de langues et en en langues en France, avant de montrer comment la télécollaboration interculturelle peut illustrer de façon concrète une pratique possible, en cohérence avec un nouveau paradigme : plurilingue et pluriculturel, intégrant la formation des enseignants.

Asunción BES & Sabine EHRHART invitent à l'implémentation des pratiques de co-construction institutionnelle entre enseignants et chercheurs visant un *empowerment* mutuel. Une approche par tandem en contexte multi-plurilingue met en question les représentations et les activités d'enseignement des professeurs, en classe d'insertion au Luxembourg.

Anne-Sophie CAYET met en place une approche interculturelle sociobiographique en France, au sein d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Cette pratique axée sur des discussions à visée philosophique (DVP), tente d'éviter toute forme de culturalisme en considérant les élèves prioritairement comme des sujets pensants au sein d'un enseignement-apprentissage collaboratif et réflexif.

Mariana ESCOBAR décrit une série de recommandations concernant l'intégration des pédagogies décoloniales dans les programmes de mobilité académique internationale en contexte européen. Dans sa proposition, les pédagogies décoloniales défient les modèles de construction de savoir, développent l'autoréflexion critique, déconstruisent les préconceptions d'altérité. Elles sont proposées en qualité de mécanismes d'autonomisation pour les étudiant(e)s ; en tant que stratégies de résistance de la part des enseignant(e)s et en tant qu'engagement institutionnel de la part des universités.

Dans une période de changement où les gouvernements, les institutions éducatives et les familles semblent démunis face aux nouvelles configurations de vie dans nos sociétés, les réponses apportées dans cette section constituent une modeste mais réelle contribution. Cependant des questions restent sans réponse. Comment rendre moins marginales les pratiques exposées ici afin qu'elles deviennent des actions communes et institutionnalisées ? Comment investir davantage dans une éducation axée sur les dimensions altéritaires et interculturelles, qui puisse offrir une réponse adéquate en vue d'une réduction, voire d'une suppression des inégalités, accentuées par la mondialisation ?

## CO-CONSTRUIRE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, ENJEUX DE RECHERCHE POUR LE 21E SIÈCLE

Les contributions réunies dans cette dernière section analysent des dispositifs de recherche qualitative, mis en œuvre dans les domaines de la formation plurilingue et/ou interculturelle des enseignants ou des étudiants *de et/ou en langues* en contextes géographiques variés. Ainsi, Muriel MOLINIÉ et Paola GAMBOA présentent les résultats de recherches menées en France, Alexandra BOTERO et Yeraldine ALDANA en Colombie et Magali RUET en Croatie. Ces cinq contributions se situent au croisement des didactiques : didactique du français, de l'espagnol ou de l'anglais en qualité de langues maternelles, étrangères ou secondes, didactique interculturelle et didactique de l'enseignement bilingue/multilingue/plurilingue<sup>1</sup>.

Deux paradigmes sont convoqués en permanence ici, MOLINIÉ, RUET et ALDANA explorent davantage le paradigme bi-multi-plurilingue, tel que DERIVRY l'aborde dans la section 2 de cet ouvrage, quant au paradigme interculturel, celui-ci est étudié dans les travaux de GAMBOA et de BOTERO. Quel que soit le paradigme choisi, ces recherches montrent principalement, l'ampleur du travail effectué sur cinq terrains différents afin de démultiplier des « interactions micro- et macro-interculturelles, individuelles et collectives » (GAMBOA) et (faire) inventer de nouvelles formes plurilittératiées (ALDANA, MOLINIÉ) d'apprentissages et de productions langagières.

Profondément actantielles, les recherches déployées ici tentent donc non seulement de combiner pouvoir (politique), savoir (scientifique) et vouloir (pédagogique) (Pourtois, 2013) mais aussi de faire des pluralités un élément interculturel moteur pour l'avenir de l'école et de nos sociétés. Cependant, et tel que le signalent Axel ROJAS MARTINEZ et Anthony LIDDICOAT dans leurs textes d'ouverture et de clôture de ce volume, il est clair qu'il ne s'agit pas d'une tâche facile, bien que les expériences et les approches présentées ici montrent une lueur d'espoir quant à la transformation de l'éducation scolaire à ses différents niveaux. Il sera essentiel de poursuivre ce travail de co-construction dans la réflexion, dans les pratiques et dans la recherche afin de comprendre :

- comment contribuer à la transformation de l'éducation et de ses composantes en vertu d'une société plus solidaire et égalitaire ?
- comment concevoir une éducation interculturelle et plurilingue qui prenne en charge les débats et les actions qui s'imposent face aux défis globaux qui affectent toutes les sociétés ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

1 Ce choix terminologique bilingue, multilingue ou plurilingue est adopté selon les pays, les contextes d'enseignement-apprentissage ou les champs disciplinaires auxquels adhèrent les auteurs.

- De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du sud. *Études rurales*, 187, 21-50. DOI : <http://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Delcroix, A., Cariou, J-Y., Ferriere, H., & Jeannot-Fourcaud, B. (Dir.) (2015). *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*. Paris: France. L'Harmattan, Logiques Sociales.
- Guilherme, M. (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 215-225.
- Hall, E. T. (1987). *Au-delà de la culture*. Paris: Seuil.
- Levinas, M. (1995). *Altérité et transcendance*. Montpellier: Fata Morgana.
- Pourtois, J.-P. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, 25-35.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.



# Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia

**Tulio Rojas Curieux**

*Universidad del Cauca (trojas@unicauca.edu.co)*

Recibido: junio 18 de 2018 | Aceptado: abril 30 de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.03>

## **RESUMEN**

Se ha producido una creciente atención a diversas realidades y a sus prácticas culturales. A partir de estos procesos se han evidenciado tensiones; una de ellas es la conciencia no solamente de compartir el mundo con otras gentes, sino de que hay prácticas culturales que están lejos de extinguirse o continúan ocultas. Uno de los campos en donde se expresan estas tensiones es el de la educación, y más aún cuando en los Estados nacionales hay sociedades que reclaman diferencias en distintos niveles, ya sea en procesos históricos, en la salud, en las concepciones del derecho, y sobre todo en las concepciones y prácticas sobre educación. Se ha fortalecido la necesidad de una educación diferenciada, tanto en la Etnoeducación propuesta por el Estado como en las propuestas de las organizaciones indígenas: primero, Educación bilingüe; luego, Educación bilingüe intercultural; Educación propia, y, más recientemente, Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Se presentará una mirada a estos procesos buscando la forma de tender puentes para construir una sociedad deliberadamente democrática e incluyente, siendo conscientes de que los pueblos indígenas están y han estado en permanente relación con la sociedad nacional.

## **PALABRAS CLAVE**

Etnoeducación, Educación Intercultural Bilingüe, práctica escolar; uso de las lenguas



## Un regard sur les processus entourant l'éducation avec les peuples autochtones en Colombie

### RÉSUMÉ

On s'intéresse de plus en plus à des diverses réalités et à leurs pratiques culturelles. Ces processus ont mis des tensions en évidence, dont la conscience de partager le monde non seulement avec d'autres peuples, mais aussi avec des pratiques culturelles qui sont loin de s'éteindre ou de rester cachées. L'un des domaines dans lesquels ces tensions se manifestent est celui de l'éducation, et plus encore, lorsque dans les États-Nations, il y a des sociétés qui réclament des différences à plusieurs niveaux, que ce soit dans des processus historiques, dans la santé, ou dans les conceptions du droit voire notamment dans les conceptions et les pratiques en matière d'éducation. La nécessité d'une éducation différenciée aussi bien dans l'ethnoéducation proposée par l'État que dans les propositions des organisations autochtones a été renforcée; d'abord l'enseignement bilingue, puis l'enseignement bilingue interculturel, ensuite, l'enseignement propre et plus récemment, le Système Éducatif Indigène Propre – SEIP. Un regard sera porté sur ces processus en cherchant les moyens de jeter des ponts pour construire une société délibérément démocratique et inclusive, sachant que les peuples autochtones sont et ont toujours été en relation avec la société nationale.

### MOTS CLÉS

Ethnoéducation, Éducation Interculturel Bilingue, pratique scolaire, utilisation des langues

## A Review of the Processes Surrounding Education with Indigenous Peoples in Colombia

### ABSTRACT

Increasing attention is being paid to various realities and their cultural practices. These processes have evidenced tensions, one of them being the awareness not only of sharing the world with other people, but also that there are cultural practices that are far from being extinguished or hidden. One of the areas where these tensions are expressed is education, and even more so when in national states various societies claim differences at different levels, either in historical processes, in health, in the conceptions of the law and, above all, in the conceptions and practices of education. The need for differentiated education has been strengthened in the state's proposed Ethnic Education and in the proposals of indigenous organizations; first, Bilingual Education; then Intercultural Bilingual Education; Own; and, most recently, Indigenous Education System Own – SEIP (in Spanish). A look at these processes will be presented, paying special attention at how to build bridges to construct a deliberately democratic and inclusive society, aware that indigenous peoples are and have been in permanent relationship with the national society.

### KEY WORDS

Ethnic Education, Intercultural Bilingual Education, school practice, use of languages

## COLOMBIA: PAÍS FORMAL Y PAÍS REAL<sup>1</sup>

La República de Colombia nace oficialmente, y por segunda vez,<sup>2</sup> con la Constitución de 1886, aunque esta extiende sus raíces hasta 1810, y quizá más allá. En la carta constitucional

1 Se toma prestado el título del libro que Diego Montaña Cuéllar publicó en 1963.

2 La primera vez la encontramos en el Congreso de Angostura, realizado en esta ciudad venezolana en 1819, con la Ley Fundamental de Colombia, y ratificada en 1821 en el Congreso realizado en Cúcuta. Historiadores han optado por denominarla *Gran Colombia* para diferenciarla de la República que nace en 1886.

de 1886, nada se planteó a propósito de la realidad de los pueblos que habitaban estas tierras, quienes, pese a las innumerables vicisitudes, no sólo sobrevivieron a la hecatombe sino que contribuyeron de manera activa a la formación de la naciente república. Aun así, nada se dijo sobre ellos, y jurídicamente fueron “inexistentes”, aunque sí eran “existentes” e importantes como mano de obra o como reserva para ejércitos y adoctrinadores. Cuatro años más tarde, en 1890 se dicta la ley 89 de 1890 (25 de noviembre), “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, y en su capítulo I, “Disposiciones generales”, afirma:

Artículo 1: La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Artículo 2: Las comunidades de indígenas reducidas ya a la vida civil tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos. En tal virtud se gobernarán por las disposiciones consignadas a continuación.

Se negó la nacionalidad colombiana a hombres y mujeres cuya naturaleza se calificó de “salvaje”; fueron necesarias muchas luchas de miembros de estas comunidades y otras personas de la sociedad nacional —y que pasaran 105 años— para que se diera un cambio en la Constitución Nacional. La carta constitucional de 1991, en el artículo 7, “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, y además consagra algunos derechos para los “grupos étnicos” en diversos artículos, lo cual ha dado un marco jurídico favorable. Pero en realidad esa ruptura retórica esconde (no elimina) la continuidad de prácticas que tienden a perpetuar viejas relaciones de dominación, y el nivel de tensiones sigue vigente, con diversos picos de intensidad. Todavía hay quienes en la sociedad nacional consideran que los indígenas deben ser reeducados, recivilizados y sometidos a las verdades judeocristianas.<sup>3</sup> También hoy los pueblos indígenas de Colombia siguen luchando por desarrollarse como tales, no sólo en medio de conflictos signados por la violencia, sino en medio de intensos debates ideológicos y políticos que comprometen tanto su vida actual como su existencia futura.

En los años transcurridos hasta hoy la situación ha variado. Además del reconocimiento constitucional, existe un amplio desarrollo normativo, del cual resaltamos la Ley de lenguas para la “preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas” (Ley 1381 de 2010, 25 de enero) y la Ley antidiscriminación contra “toda forma de discriminación por raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual” (Ley 1482 de 2011, 30 de noviembre).

Es cierto que la carta constitucional reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, el cual no escapa de las tensiones entre la llamada “cultura nacional” y las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ejercicio de los derechos que de este reconocimiento se derivan. No se trata de reconocer los títulos de “indígenas” y de

3 Para ampliar sobre este punto, sugerimos la lectura del documento escrito por Guido Barona Becerra y Tulio Rojas Curieux (2008).

“afrodescendientes” como unos calificativos más; se trata, sí, de aceptar la existencia de ontologías y axiologías diferentes, las cuales llevan a formas de vida y acción disímiles pero respetables y válidas. Tenemos que dejar atrás la exclusión, la cual se ve claramente en el uso de las lenguas. Bien vale la pena preguntarnos cuántos colombianos no indígenas hablamos una de las más de sesenta lenguas no indoeuropeas presentes en nuestro país.

Ya nadie puede tipificar a Colombia como una república culturalmente homogénea, pero tampoco es suficiente repetir aquello de la diversidad; resta aún mucho por hacer para asegurar el ejercicio y cumplimiento de los derechos formalmente reconocidos. Incluso, vale la pena preguntarse sobre dicho ejercicio.

Las diversas concepciones sobre interculturalidad reconocen la existencia de múltiples prácticas culturales, las cuales deben ser analizadas y comprendidas en la cotidianidad de la existencia, y no sólo en la normatividad o en las posiciones teóricas.

Algo similar ocurre con las lenguas y su uso en la vida diaria pues, aunque el texto constitucional es explícito en su reconocimiento, en la práctica se ha avanzado muy poco en el camino de su utilización como lenguas oficiales.

## LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS

A pesar de que en Colombia ha cambiado la percepción sobre la existencia de los pueblos indígenas, es arriesgado precisar una cifra. Sobre el número de pueblos indígenas, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) afirma que ha llegado

[...] a la conclusión debidamente soportada que en el territorio nacional habitan 102 pueblos indígenas, algunos de ellos reconocidos por el Estado colombiano a través de instituciones como la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Defensa y el Departamento Nacional de Estadísticas, entre otras, pero no por todas ellas. En esta situación se encuentran 87 pueblos. Así mismo encontramos doce que son reconocidos por las organizaciones indígenas y finalmente tres que se auto reconocen desde su condición étnica y cultural. Cabe señalar que en este momento no existe un acuerdo a ningún nivel sobre el número de pueblos indígenas que honran la diversidad étnica del país [...] (ONIC, s.f. a)

Antes de continuar presento un elemento que contribuye a oscurecer el panorama analítico. Si bien en muchas de las sentencias de la Corte Constitucional se encuentran expresiones tales como “comunidades indígenas”, “grupos étnicos”, “parcialidades”, etcétera, muchos hemos adoptado la expresión “pueblos indígenas” con el propósito de participar en la construcción de un consenso internacional en cuanto a la denominación de los grupos humanos caracterizados por su ancestralidad en América y otros lugares del mundo y por sus formas específicas de composición de sus identidades, claramente diferenciadas de la hegemonía cultural definida por cada Estado nacional. En tal sentido, nos ajustamos al contenido del “Proyecto de Declaración

Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” presentado, para su adopción, a la Asamblea de las Naciones Unidas. La denominación “indígenas” es problemática si se atiende a sus implicaciones ontológicas e ideológicas. Esta metáfora<sup>4</sup> homogeneiza la diversidad de sociedades claramente diferentes entre sí y reduce su vida social, cultural y política a un esquema que garantiza la continuidad de la colonialidad.<sup>5</sup>

En el 2002, el Ministerio de Cultura afirmó: “Pocas naciones en el mundo pueden comparar su patrimonio con la riqueza étnica, lingüística y cultural de Colombia”, lo que se ha vuelto un lugar común para citar, pero cada vez se busca cómo evadir las consecuencias. Una de ellas, el nombre o denominación de cada pueblo. ¿Se utiliza el nombre que cada pueblo se da a sí mismo? ¿Se utiliza el nombre que se le ha dado y con el que tradicionalmente se conoce? No es una discusión baladí. En varios documentos oficiales se han visto inexactitud y poca claridad, lo cual origina confusión en la sociedad nacional, en las instancias gubernamentales y, en ocasiones, entre los mismos miembros de los pueblos indígenas. Así, hemos visto cómo se habla del pueblo *nasa* y del pueblo *páez* como si fueran dos pueblos distintos, o se utiliza el término *sicuni* como sinónimo del término *guahibo*, para citar ejemplos cercanos a nosotros. A esto se suma la disparidad en las formas de escribir los nombres de los pueblos (y de las lenguas); de ello son ejemplo *senú/zenú*; *carijona/karijona*; *kuiwa/cuiba*; *tucano/tukano*; *coreguaje/koreguaje*; *tucuna/tikuna*.

Y sobre las lenguas la situación no es más clara. Es evidente la existencia de diversos criterios para decir qué es una lengua y cuándo dos de ellas se deben considerar como variantes de una o como lenguas diferentes. Unos pocos ejemplos: en el departamento del Cauca, hacia 1980 se aceptaba la existencia de la lengua guambiana, hablada en el resguardo de Guambía (municipio de Silvia). A pesar de que también existían los cabildos de Quizgó, Ambaló y Totoró, vecinos al de Guambía, no se hablaba de otra lengua, y todos aceptaban hablar la misma lengua. Pero con los procesos de reafirmación identitaria, aunados a las necesidades del reconocimiento institucional para obtener beneficios derivados de la Constitución de 1991 (transferencias de las rentas nacionales, definición o ampliación de resguardos, atención educativa y en salud...), se hizo necesario aclarar que no se estaba bajo la égida del Cabildo de Guambía. Hemos visto dos estrategias diferentes pero aunadas. Por un lado, plantear la existencia de diversas lenguas, a saber, lengua guambiana, lengua quizgüeña, lengua totorueña; por otro lado, en consonancia con lo anterior, plantear la existencia de pueblos distintos: pueblo guambiano, pueblo quizgüeño, pueblo totorueño. Es clara la incidencia de factores que van más allá de las relaciones de parentesco o de la intercomprensión entre los hablantes; incluso van más allá de una situación lingüística pues, cuando a todos ellos se les pregunta por el nombre de su lengua (en su lengua misma), afirman sin ambages que se trata de *nam trik* o *namuy wam*. Situaciones análogas se presentan en otros lugares. La definición no será sólo lingüística, sino también social y política.

Por ello, no es fácil comprometerse con un número exacto e inequívoco de lenguas indígenas en Colombia. Sin duda, puede afirmarse que se trata de más de 60 (quizás 65),

4 A mi juicio, son varias las metáforas homogeneizantes que se han dado desde la Conquista, y luego en la República: “salvajes”, “infieles”, “naturales”, “indios”, “reducción de salvajes”, “territorios nacionales”, y más recientemente, “movimiento indígena”. ¿Hasta dónde hemos superado esos intentos de homogeneización?

5 Sólo lo señalo, ya que no puedo ocuparme de ello en este momento.

agrupadas en trece familias más ocho lenguas no clasificadas.<sup>6</sup> En esta cifra no se incluyen lenguas sagradas de pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el norte del país. Tampoco se incluye ninguna lengua franca de regiones fronterizas. Y vale la pena señalar que varias sociedades que se autoidentifican como indígenas solamente hablan castellano; es el caso (entre otros) de los pastos, yanaconas, coyaimas, kankuamos, muiscas, etc.

Se muestran muy rápidamente la variedad, la diversidad y las dificultades que en este terreno se presentan, no sólo en lo que respecta a la relación pueblo/lengua sino en las actividades propias del conocimiento y desarrollo de estas lenguas, todas con algún grado de vulnerabilidad, en unos casos por el reducido número de hablantes, y en otros, por la pérdida de estatus y el rompimiento de la transmisión intergeneracional. Esto nos da una idea de la fragmentación lingüística y la gran variedad de realidades sociolingüísticas de un país que participa del “mundo andino”, del “mundo caribeño” y del “mundo de las tierras bajas” (Amazonía y Orinoquía).

## LA POBLACIÓN COLOMBIANA

Si se toma un criterio estadístico, la participación porcentual de los “grupos étnicos” en la población colombiana (Censo 2005) es la siguiente:<sup>7</sup> población indígena, 3,4%; población afrocolombiana, 10,5%; población Rom, 0,01%. Si sumamos los “grupos étnicos”, tenemos un 13,91% de la población total, lo cual ha llevado a que haya quienes argumenten que no se puede sobreestimar la realidad de esos grupos en el concierto nacional. Sin embargo no se puede pensar que estamos ante una homogeneidad; por el contrario, nos encontramos frente a situaciones heterogéneas y dispares. Si en unos departamentos del país la población indígena representa más del 90% de la población (Guainía, por ejemplo), tenemos otros en donde no representa siquiera el 1% de esta. Así las cosas, las pretensiones de homogeneización ocultan el peso específico de estas poblaciones en las regiones y las localidades. Situación análoga se presenta con la población “afrocolombiana” pues hay departamentos como el Chocó, en donde representa el 82% de la población, hasta departamentos con sólo el 1%. El pueblo Rom se localiza disperso en algunos municipios de la geografía nacional: en el Norte, Barranquilla y Cartagena; en el Suroccidente, Cali e Ipiales, y en el Oriente, Cúcuta y Girón. En una realidad como la señalada, es evidente que la importancia de esta diversidad lingüística y cultural no está dada por el número de hablantes de las lenguas sino por las condiciones del contacto y las relaciones entre las sociedades.

Es importante precisar que una buena parte de esta intervención se fundamenta en el conocimiento, las experiencias y relaciones con las sociedades indígenas.

6 Familias lingüísticas presentes en Colombia: Arawak (nueve lenguas), Barbacoa (dos lenguas), Bora (tres lenguas), Caribe (dos lenguas), Chibcha (siete lenguas), Chocó (dos lenguas), Guahibo (cuatro lenguas), Makú (cuatro lenguas), Quechua (una lengua), Sáliba (dos lenguas), Tucano (dieciocho lenguas), Tupí (una lengua), Witoto (tres lenguas), Independientes (ocho lenguas). Además, los Criollos (dos lenguas) y el Romání.

7 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), las cifras son: 1.378.884 personas se reconocen como indígenas; 4.261.996 se reconocen como afrocolombianos y/o raizales, y 4.832 se reconocen como pueblo Rom o gitano.

## LA LUCHA POR LA VIDA

Las luchas de los pueblos indígenas dependen de los objetivos y metas que se han fijado, y en muchas circunstancias han precedido la legislación nacional y la han forzado a cambiar; en tal sentido, no se supeditan a las condiciones de las leyes sino que avanzan hasta lograr su transformación (total o parcial). Por otro lado, las luchas indígenas que se impulsan desde 1971 —con la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)— más tarde no sólo se fortalecen sino que se amplían, dada la conformación de otras organizaciones locales y regionales, hasta que en 1982 se constituye la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) como organización de cobertura nacional. Hoy se cuenta con cuatro organizaciones de carácter nacional, a saber: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), y la de más reciente conformación, Organización Pluricultural Indígena de Colombia, la cual nace como contestataria de las anteriores.

Cuando en 1971 se organiza el CRIC,<sup>8</sup> se propone un programa, en donde se planteó, entre otros aspectos, defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.<sup>9</sup>

En relación con ello, la lucha por la recuperación y ampliación de los resguardos (puntos 1 y 2 del programa) se unió con la lucha por nuevas formas de educación. Así, más tarde, en 1978 (en el marco del 5° Congreso del CRIC), se conforma el Programa de Educación, hoy llamado Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC. El PEBI crea “escuelas propias” con maestros bilingües seleccionados por las propias comunidades; dichas escuelas evolucionan a Centros piloto y luego van entrando en el entramado educativo nacional.

## DESDE EL ESTADO

En 1978, el Ministerio de Educación Nacional presenta el Decreto 1142 (junio 19), “por el cual se reglamenta el artículo 118 – Ley 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas”, y allí se plantea por vez primera que “la alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera” (artículo 9).

8 La ONIC se creó en 1982. El CRIC fue reconocido por el Estado colombiano como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca mediante Resolución 025 de 1999 (8 de julio), emanada de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior.

9 El programa inicial tuvo siete puntos como Plataforma de Lucha:

1. Recuperar la tierra de los resguardos.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos indígenas.
4. No pagar terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas.

Dicho programa ha sido ampliado por el mismo CRIC.

En la década de 1980, el grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional tomó de la propuesta del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla los conceptos *etnodesarrollo* y *etnoeducación*, y planteó que por esta se entiende “Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (1987, p. 51). Presentó además seis características: flexible, permanente, participativa, bilingüe, intercultural y sistemática, las cuales serían consecuencia derivada de la heterogeneidad de la sociedad colombiana. De los Lineamientos Generales de Educación Indígena del Ministerio de Educación Nacional tomamos las explicaciones relativas al carácter bilingüe e intercultural:

**4. La Etnoeducación es bilingüe:** En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe utilizarse prioritariamente la lengua materna y simultánea o posteriormente el idioma español. No hay superioridad ni inferioridad entre el idioma español y los idiomas indígenas. La lengua propia de cada grupo Étnico es instrumento del pensamiento, de la comunicación y por consiguiente, elemento fundamental de su cosmovisión. Por lo tanto es indispensable estimular efectivamente el uso de las lenguas indígenas.

**5. La Etnoeducación es intercultural:** En el proceso educativo, el punto de partida es la cultura propia de cada comunidad, pero también es indispensable que el educando indígena conozca elementos de las otras culturas nacionales y de la cultura universal relacionándolos con los de su propia cultura en aras a la articulación de su Etnia con la sociedad hegemónica dominante. (1987, p. 52)

Luego de promulgada la Constitución de 1991, se sancionó la ley 115 de 1994 (8 de febrero), conocida como Ley General de Educación, la cual dice en el artículo 55 del capítulo 3°, “Educación para grupos étnicos”, del Título III, Modalidades de atención educativa a poblaciones:

Artículo 55. Definición de Etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En el artículo 56 define los principios y fines; para los primeros, señala criterios de “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”.

El artículo 57 de dicha ley habla sobre la lengua materna, en consonancia con el artículo 10 de la Constitución Nacional, en donde se afirma que “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Los demás artículos hacen énfasis en la formación de educadores (art. 58); las asesorías especializadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en concertación con

las comunidades, sobre el desarrollo curricular (art. 59); la no intervención de organismos internacionales en la etnoeducación, a menos que sea aprobado por el MEN, en concertación con las comunidades indígenas (art. 60); las organizaciones educativas prestadoras del servicio en comunidades (art. 61); la selección de educadores (art. 62), y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (art. 63).

El Decreto 1860 (agosto 3) de 1994 del Ministerio de Educación Nacional —“por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”, Capítulo III, El Proyecto Educativo Institucional, artículo 14, “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio [...]” — fue visto por algunas organizaciones indígenas como una forma de imposición, y estas no aceptaron “la presión de un tiempo institucional que nada tiene que ver con una construcción profunda, lo cual propiciaba que en dos o tres días, o mediante la respuesta a un formulario, se rehiciera rápida e individualmente el proyecto [...]” (Houghton, 1998, p. 52). El mismo Ministerio reconoce posteriormente que en los pueblos indígenas, este documento se organizará como un Proyecto Educativo Comunitario, el cual ha sido redimensionado por los propios indígenas.

Más tarde, el Ministerio de Educación Nacional promulga un decreto reglamentario de la Ley General de Educación; se trata del decreto 804 (mayo 18) de 1995, “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”, en su artículo 2, referido a los principios de la Etnoeducación; además de los ya existentes, en el artículo 56 de la Ley 115 se incluyen la autonomía y la solidaridad.

Dadas las repercusiones, transcribamos los relativos a diversidad lingüística e interculturalidad del artículo 2° del decreto 804 (Mayo 18) de 1995, emanado del Ministerio de Educación Nacional.

**b. Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

[...]

**e. Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

## ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA QUIÉN?

Sin lugar a dudas, hay cambios no sólo al reconocer un trato diferente más allá de unas condiciones de bilingüismo sino al proponer un ejercicio de interacción cultural. Sin embargo,



reiteramos aquello que planteamos en el 2007: “Una cosa es nombrar la diversidad cultural como dato de la realidad y otra bien diferente es asumirla, entendiendo por ello la necesidad de comprender que ella es el resultado de un proceso social e histórico, en consecuencia no escapa a la variedad de representaciones culturales sobre lo que la diversidad y la heterogeneidad son o implican” (Rojas Curieux & Barona Becerra).<sup>10</sup> A este observador le llama poderosamente la atención el cambio que hay de “sociedad hegemónica dominante” (1987) a “coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (1995), como si en ocho años de vida la sociedad colombiana hubiera suprimido las condiciones de inferioridad, subordinación, marginalidad y ataque a las que son sometidas las sociedades “indígenas” y “afrocolombianas”. Poner entre comillas estas dos metáforas tiene por objeto señalar, una vez más, la problemática inmersa en ellas, si atendemos sus implicaciones ontológicas e ideológicas. Otra metáfora homogeneizante es “grupos étnicos”. Ninguna de ellas satisface las especificidades de las sociedades y sus relaciones con un territorio, una lengua, una economía, una organización sociopolítica y una cultura. En el mismo texto constitucional se obvia que la historia colombiana comienza con la Conquista y se fundamenta en relaciones coloniales y el avance del capitalismo. Nótese cómo esto se refleja incluso en las leyes. Veamos.

La ley 375 de 1997 (4 de julio) o Ley de la Juventud dice en el artículo 8: “El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales y campesinas el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo socio cultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico culturales”. Para esta ley, todos los nombrados están en la misma situación.

Pero antes de la Constitución de 1991 ya contaba el país con la metáfora “indígenas”, igualmente homogeneizante de cualquier forma de alteridad caracterizada por una noción de *ancestralidad* en un territorio específico. Con ella se afecta la diversidad, por lo menos, en cuatro niveles específicos: 1) homogeneización de la diversidad cultural de sociedades claramente diferentes entre sí, por medio del efecto propuesto por metáforas de claro contenido ontológico; 2) reducción de su realidad social y grupal, de sus sistemas culturales, a un esquema garante de su colonialidad; 3) configuración de un principio de continuidad ontológica del ser sin atender a sus respectivos procesos históricos; 4) el situar dentro de un mismo horizonte *circumscriptor* a la sociedad colombiana y a las sociedades, presentes en su interior, reconocidas como diversas (ver Barona Becerra & Rojas Curieux, 2007).

Esto ha llevado a que Adolfo Albán (2009, p. 70), uno de los investigadores preocupados por estas realidades, afirme: “El reconocimiento de la diferencia y la diversidad no es garantía en la redefinición del Estado colombiano, porque este reconocimiento no da cuenta de los procesos concretos y reales de las comunidades que se debaten entre la angustia de una guerra fratricida y el desencanto de un futuro inimaginable por las premuras básicas no satisfechas del presente”. Otro elemento que llama la atención es que la llamada educación intercultural se haya propuesto —y se continúa promocionando de manera exclusiva— para las sociedades de los “grupos étnicos”, a quienes se ha formulado la “etnoeducación”. Ya en 1999 habíamos planteado:

<sup>10</sup> Al lector interesado en este tema, le sugerimos ver Briones (2005).

Hasta el momento se piensa que la educación intercultural es solamente para los indígenas o grupos minoritarios. Nosotros pensamos que esto no debe ser así. Dado que la Constitución es clara en reconocer el carácter multicultural del país, la educación debería ser concordante con los postulados de la Carta Magna. Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario. Esa será una manera de conocer y valorar la riqueza de las diversas culturas y lenguas indígenas, y a la vez una efectiva manera de enriquecer la escuela colombiana. (Rojas Curieux, 1999, p.57)

Lo cual sería un punto de partida original e innovador en la educación colombiana pues se buscaría formar ciudadanos que comprendan la realidad nacional a partir de su inserción en diferentes culturas, de su interacción permanente con ellas, lo cual redundaría en el manejo de diversos y valiosos conocimientos, fortaleciendo una visión de mundo más amplia y menos dogmática (Rojas Curieux, 1999, p. 57)

Y si esto no se hace así en la práctica, queda muy claro que la valoración hecha de las distintas sociedades indígenas y sus culturas no es de equidad y respeto sino de desigualdad y menosprecio, pues si fuera lo contrario se trataría de aprender al máximo de ellas.

## **EL PLAN DE VIDA Y EL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC)**

A pesar de que en la Constitución de 1991 se establecieron los Territorios Indígenas como entidades territoriales de la República (art. 286) y de que el artículo 329 establece que “La conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial”, dicha ley apenas si vio la luz en el 2017. Ante la inexistencia de dicha ley y, por ende, ante la inexistencia de las Entidades Territoriales Indígenas (ETIS), una disposición del Ministerio del Interior (citado por Bustamante Díaz, s. f., p.3) es la que rige: “Mientras no se haya expedido la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial y las ETIS como tal no estén funcionando, le corresponde al Municipio incluir los Planes Integrales de Vida de los Pueblos Indígenas dentro del Plan de Desarrollo Municipal”; en consecuencia, las autoridades indígenas han organizado sus Planes de Vida con sujeción a las autoridades municipales. Nos dice Mauricio Caviedes (2008, p. 58): “Hablar de los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia de manera analítica y crítica resulta problemático, por una razón simple: los planes de vida buscan la permanencia de la tradición indígena a través de formas alternativas de economía basadas en tal tradición, pero sin ignorar que existe una economía nacional capitalista y moderna, que afecta la vida económica indígena, y aceptando la necesidad de interactuar con esa economía nacional”.

Evidentemente, un Plan Integral de Vida de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas del país exige integrar y formular sus posturas ante la forma de entender y ejecutar las actividades de la producción económica y las relaciones sociales que hacen posible dicha producción; implica cambios en la manera de concebir y aplicar la democracia y las relaciones entre los pueblos; conlleva cambios en la forma de entender la vida. En síntesis, un Plan de Vida

que realmente respete la realidad de pueblos y comunidades indígenas, y a la vez dinamice su vida interna, debe referirse a la totalidad de la cultura. Y esta ha sido la apuesta de muchos de ellos, y se han arriesgado a trabajar en esa dirección.<sup>11</sup> Lo cierto es que, continuando con las luchas que se habían iniciado con la recuperación de la tierra y del territorio, en los Planes de Vida se ha involucrado un plan de educación, ya sea bajo la modalidad de etnoeducación, educación indígena, educación propia o educación endógena; se agotó el “modelo de escuela bilingüe”, el cual se opuso al “modelo de escuela evangelizadora”, e incluso se puede afirmar que hay debilitamiento o agotamiento de la “etnoeducación”. Se pasó de no prestarle ninguna atención a la escuela —por suponerla elemento externo y, por ende, ajeno a la vida comunitaria— a considerar que el espacio escolar debería ser apropiado por cada pueblo para que contribuyera a la realización de su Plan de Vida. De esa forma, la educación dejó de ser competencia de los misioneros o de exclusiva competencia del Ministerio de Educación Nacional, y se postuló que ella es del resorte de las autoridades indígenas.<sup>12</sup> El modelo de la “etnoeducación” se agotó pues no logra superar su carácter de política estatal, ni su carácter *hegemonizante*, a propósito de las realidades indígenas, y porque, según la ONIC y sus regionales, ella niega las posibilidades de una educación intercultural realizada únicamente en una lengua indígena, así como pueden ser interculturales aquellos colombianos que sólo hablan castellano. Al agotarse esta propuesta, y al desarrollarse cada vez con más fuerza planteamientos de autonomía de la vida política, organizativa y económica de los pueblos indígenas, se van abriendo paso nuevas propuestas sobre esta realidad educativa.

En el 2001, mediante la Ley 715 (21 de diciembre) se establece la posibilidad para las entidades territoriales certificadas de realizar la contratación del servicio educativo con entidades estatales o no estatales de reconocida trayectoria e idoneidad. Así, se logra que con dineros provenientes del Sistema General de Participaciones se establezcan los Procedimientos de Contratación de los Fondos de Servicios Educativos. Dicha ley se especifica mediante el decreto 4313 de 2004 (22 de diciembre), por el cual se reglamentó la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, “[...] cuando se demuestre la insuficiencia para prestar el servicio educativo en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción”. En el 2007, la Corte Constitucional, en la sentencia C-208, establece la necesidad de un estatuto docente indígena que reglamente las situaciones relacionadas con la vinculación, administración y formación de los etnoeducadores y directivos etnoeducadores en los establecimientos educativos estatales ubicados en los territorios indígenas. En la actualidad existen siete programas universitarios de formación e investigación en Etnoeducación. Se trata de una población cercana a los 2.500 estudiantes, localizados desde La Guajira hasta el Amazonas. Ha sido ineludible dar respuesta al desarrollo mismo de la Etnoeducación y a la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relación y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar (ver Castillo y Caicedo, 2008).

En el 2009 se expide el Decreto 2355 (24 de junio), donde se establece la realización de un estudio de insuficiencia. En esta contratación, como estrategia de ampliación de cobertura, se

11 Es claro que un análisis de las implicaciones del proceso y de las diversas formas de adelantarlos está por fuera de las pretensiones de esta mirada.

12 Recuérdese que ya se habló de la Ley 89 de 1890; luego, el Estado colombiano firmó un Concordato con la Santa Sede y el Convenio de Misiones, el cual entregaba la educación de las poblaciones indígenas a la Iglesia católica.

cuenta con valiosas experiencias, de las cuales resaltamos las desarrolladas por la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Amazonas (AATIS) y por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).<sup>13</sup>

Para el 2007 se había creado la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (Decreto 2406 de junio 26),<sup>14</sup> como una instancia vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, cuyo objeto se definió como “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas”. En el artículo 3° se establece que dicha comisión estará integrada así:

1. El Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien la presidirá.
2. Dos delegados del Ministerio de Educación Nacional.
3. El director de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia o su delegado.
4. El delegado indígena de la Secretaría Operativa de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos Indígenas y Organizaciones Indígenas.
5. El presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) o su delegado
6. El presidente de la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) o su delegado.
7. El presidente de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) o su delegado.
8. El presidente de la Confederación Indígena Tairona (CIT) o su delegado.
9. Un delegado del programa de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
10. Un delegado del programa de educación del Cabildo Mayor Regional Indígena Zenú.
11. Un delegado del programa de educación del Valle del Cauca (ORIVAC).
12. Un delegado del programa de educación de la Asociación Regional Indígena Embera-Waunana (OREWA).
13. Un delegado del programa de educación de la Asociación de Cabildos de Arauca (ASCATIDAR).
14. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena de Antioquia (OIA)

13 Ver periódico virtual *Altablero* N° 51, “Fortalecer los procesos educativos propios” .<<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-41304.html>>

14 Mediante el decreto 2249 de 1995 (diciembre 22) se conforma la “Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993”, la cual se conforma así: 1. El Ministro de Educación Nacional o el viceministro, quien la presidirá. 2. El director de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior o su delegado. 3. Un representante de la instancia del Ministerio de Educación Nacional encargada de la educación para grupos étnicos. 4. Un representante del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) 5. El director de Colcultura o su delegado o la dependencia que haga sus veces. 6. Tres representantes por la Región Costa Atlántica. 7. Dos (2) delegados por cada uno de los departamentos de Chocó, Nariño, Valle del Cauca, Cauca, Antioquia y San Andrés, Providencia y Santa Catalina. 8. Un representante por el Distrito de Santafé de Bogotá.

15. Un delegado del Consejo Mayor de Educación del Pueblo de los Pastos.
16. Un delegado del programa de Educación del Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT).
17. Un delegado del programa de educación del Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA).
18. Un delegado del programa de educación del Pueblo Wayúu.
19. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena del Bajo Orinoco (ORPIBO), Vichada.
20. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena GONAWINDUA – Tairona.
21. Un delegado de la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP).
22. Un delegado de la Asociación de Cabildos y Autoridades Tradicionales del Pueblo Uwa (ASOUWA).
23. Un delegado por las organizaciones indígenas del Caquetá o Guaviare.

El funcionamiento y coordinación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

Como puede verse, en su composición hay representantes de organizaciones, de autoridades indígenas y del Gobierno Nacional.

Más tarde, entre el 3 y el 7 de agosto de 2007, se reunió en la ciudad de Bogotá la Asamblea Nacional por la Educación, la cual era el resultado de un proceso que convocó a más de 20.000 colombianos, quienes durante cerca de ocho meses previos a esta fecha participaron en mesas y foros, en la búsqueda de la formulación de un Plan Decenal de Educación 2006-2016. En el periódico virtual *Altablero* N° 51 se lee a este respecto:

De los 1.544 colombianos que participaron en la Asamblea Nacional por la Educación, 80 eran representantes de los grupos étnicos: Pijao, Tikuna, Pastos, Páez, Inga Kictina, Arhuaco, Guambiano, Wayuu, Kunatule, Embera Chamí, Macana Zunuit, Afrocolombiano, Mestizo, Triétnico y Raizal. (2009)

Sin ninguna aclaración se incluyen dentro de los llamados “grupos étnicos” a “mestizos”, y una nueva categoría, “triétnicos”. Una vez más se hace evidente la multiplicidad de nombres y denominaciones, lo cual afecta negativamente la comprensión de aspectos de la situación. Pese a los esfuerzos de muchos, el desconocimiento subsiste, incluso en las instituciones del Estado colombiano responsables de estas labores.<sup>15</sup>

A esta altura de la presentación vale la pena traer la mirada del grupo de investigadores de la Universidad del Cauca, que en el 2004 hicieron un diagnóstico de la Etnoeducación en

---

15 Aquí solamente hablamos de las instituciones que tienen que ver con la educación y la cultura. Si se desea ampliar a otras instituciones, por ejemplo, las relacionadas con la justicia, sugerimos ver Barona Becerra & Rojas Curieux (2007). Además, se han abierto paso propuestas tendientes a volver realidad sistemas propios en salud, derecho, administración, como una forma de ejercer la autonomía tantas veces reivindicada.

Colombia, y que acompañaron la realización de la mayoría de la Mesas Regionales Étnicas;<sup>16</sup> ellos afirmaron:

[...] se percibe una doble apreciación de la Etnoeducación, por parte de las organizaciones y autoridades indígenas. De una parte, cierto grado de resistencia al concepto en virtud de su carácter de política educativa oficial. En segundo lugar, un nivel importante de apropiación, dado su carácter de política de recuperación y fortalecimiento cultural [...]

Visto de este modo, lo que se dice en torno a la Etnoeducación representa una gran diversidad de concepciones y posiciones ideológicas, culturales y políticas, que muestran la complejidad de una política que intenta responder en el ámbito educativo a los cambios surgidos con los nuevos reconocimientos de lo étnico. Estas diversas concepciones, se sostienen sobre ideas que no son en sentido estricto o exclusivo, planteamientos de orden educativo, sino sobre todo contenidos políticos desde los cuales se definen lo indígena, lo propio, lo comunitario, lo étnico, etc. Es decir, las concepciones etnoeducativas son a la vez expresión de las concepciones que se han construido históricamente acerca de lo que deben ser los pueblos indígenas, y por tanto el tipo de educación que requieren en virtud de tal ideal. (Castillo, Hernández y Rojas, 2004, p. 147)

## EL SISTEMA EDUCATIVO PROPIO

Se evidencia una tensión entre la Etnoeducación como política de Estado y la autonomía educativa como aspiración central de las organizaciones indígenas. De un malestar con los planes y programas gubernamentales de educación de y para indígenas se pasó —por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)— a proponer el *Sistema Educativo Propio*. Este concepto se planteó por primera vez, en 1983, en Las Delicias (Buenos Aires, Cauca), cuando se revisaban los criterios que habrían de orientar la construcción del modelo educativo (ver CRIC, 2005).<sup>17</sup> La Educación Propia es entendida como “la apropiación crítica y capacidad de asumir la orientación, dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación, por parte de las mismas comunidades” (CRIC, 2005, p. 4), sin perder de vista las relaciones interculturales con otras sociedades; la “educación propia” nace en estrecha relación con la lucha por recuperar el territorio y la autoridad. “Este concepto es eminentemente político y su desarrollo ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral de la autonomía” (CRIC, 2005, p. 4). La idea es propiciar procesos de descentralización de la educación que posibiliten mejorar su calidad en las comunidades indígenas del Cauca, así como también fortalecer la autonomía de las instituciones educativas para que estas respondan de

16 Las mesas regionales étnicas del 2004 fueron: Guainía (Puerto Inírida), Cundinamarca y Distrito Especial de Bogotá (Bogotá), Tolima (Ibagué), Córdoba (Montería), Amazonas (Leticia), Sucre (Sincelejo), Boyacá (Tunja), Meta (Villavicencio), Vichada (Cumaribo), Caquetá (Florencia), Valle del Cauca (Santiago de Cali), Cauca (Santiago de Cali), Arauca, Chocó, La Guajira, Putumayo.

17 La organización Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) ha planteado también el tema de la “Educación propia”, y desarrollos importantes de ella se han dado en el Resguardo Indígena de Guambía, en el departamento del Cauca, en especial con el Planeamiento Educativo Guambiano, y más tarde, el Proyecto Educativo Guambiano.

una manera más eficaz a las necesidades educativas. El compromiso es con la construcción de una propuesta de educación centrada en el fortalecimiento de la territorialidad, la autonomía cultural y los procesos político-organizativos de las comunidades elaborando planes curriculares fundamentados en su carácter comunitario, bilingüe e intercultural.

El Sistema de Educación Propio es entendido como una “red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo. Supone una construcción colectiva a partir del territorio donde se relacionan todos los aspectos y manejan de manera integral” (CRIC, 2005, p. 8). Es un sistema fundamentado en la cosmovisión, los procesos culturales propios y la interculturalidad, el cual aspira a cubrir plenamente todos los niveles, desde la educación primaria hasta la universidad. El CRIC trabaja de manera activa en él, no sólo desde su fundamentación teórica y conceptual, sino en actividades prácticas, en el marco del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), donde se desarrolla el trabajo político-organizativo, pedagógico y administrativo, estrechamente vinculado con la construcción y aplicación de los Proyectos Educativos Comunitarios.

En 1978 el Programa de Educación Bilingüe del CRIC empezó su trabajo educativo a nivel de la educación primaria; luego asumió la educación secundaria, y desde 2003 trabaja en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN); “La UAIIN actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura y diversos diplomados orientados hacia campos de formación puntual necesarios para fortalecer la dinámica cultural y organizativa de las comunidades indígenas del Cauca. A nivel de licenciatura, está el Programa de Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario, con más de 400 participantes entre estudiantes y egresados. Están además los diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa y un Diplomado en Salud [...]” (Bolaños y Pancho, 2009, p. 159).

Por su parte, el pueblo Misak (antes conocido como Guambiano) organizó también su trabajo en la universidad alrededor de la Misak Universidad, en el municipio de Silvia (Cauca).

Es pertinente insistir en que el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) es el corazón del Sistema Educativo Propio. Se trata de una estrategia de carácter pedagógico, metodológico, investigativo, político y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde una perspectiva comunitaria. El PEC desarrolla un conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan y orientan la educación propia acorde con los Planes de vida.

Esta propuesta educativa es realizada a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades, a través de distintas instancias operativas como los programas de educación en sí mismos y otros programas que involucran proyectos de producción, salud, mujer, gestión social y comunitaria y comunicación. Igualmente se asume como un proceso inmerso en la realidad cotidiana que permite la articulación de diversos factores.

En un seminario realizado en Caloto, en 2001, los miembros del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC afirmaron:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Bolaños et al., 2008, pp. 211-212)

Una comisión de mayores del CRIC, reunida en el 2005, aseveró:

Nosotros necesitamos una educación que fortalezca el desarrollo colectivo, una educación para defendernos colectivamente como indígenas y no para sólo surgir individualmente. Necesitamos profesionales que sean agentes políticos de cambio social, capaces de generar procesos comunitarios y abrir oportunidades para los que vienen atrás. (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 165)

Consecuente con ello, el CRIC ha venido insistiendo en la necesidad de que la educación en territorios indígenas pase gradualmente al control de las autoridades tradicionales. En tal sentido, se ha venido ventilando ante la opinión pública y posicionando frente al Estado, particularmente con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental en el Cauca, la propuesta del Sistema Educativo Propio, como a veces se llama al Sistema Educativo Indígena Propio. Esta idea ha sido planteada y madurada, a la vez, en escenarios nacionales con otras organizaciones indígenas, tales como la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Confederación Indígena Tairona (CIT), entre otras regionales; este tema ha sido tratado en el marco de la Mesa Permanente de Concertación, y en este momento se discute en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.

## MIRAR LA OTRA CARA

Otra faceta para tener en cuenta en algunos pueblos es la serie de limitaciones del proceso de escolarización y, en consecuencia, sus resultados poco afortunados. Uno de ellos es el caso de los Yuhup (Pueblo indígena de la Amazonia colombiana), cuando algunos de ellos, en el periodo 1980-1990, acudieron intermitentemente a varias instituciones educativas, pero su adaptación ha sido difícil y el aprendizaje ha resultado insuficiente. En las escuelas lejanas y en la propia, los maestros han sido “extranjeros”, no hablantes de la lengua, con poca preparación pedagógica, ajenos a la lengua, la realidad y la forma de vida de los Yuhup. Tras casi diez años de escolarización constante, se esperaba que el nivel de lecto-escritura de los niños y jóvenes fuera al menos aceptable, pero la realidad es que los más avanzados apenas manejan los rudimentos de la escritura, y su habilidad de comprensión lectora es mínima. Los niños Yuhup se enfrentan a



numerosas dificultades en el aprendizaje de la escritura y la geometría en la escuela. Los aprendices de escritura presentan, por ejemplo, dificultades de orientación lateral. En la lectura de los más avanzados la principal dificultad radica en la comprensión del español, tanto por falencias en el léxico y la gramática como porque esos textos (cartillas, libros de cuentos, documentos oficiales) están descontextualizados de su realidad.<sup>18</sup>

## UNA PALABRA SOBRE EL CURRÍCULO

Es claro que esto nos lleva a reflexionar sobre los elementos del currículo, el cual se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos un espacio formativo. En las organizaciones y los pueblos con mayor experiencia política y organizativa se ha podido avanzar en esta dirección, no así en otros cuyo desarrollo en esos campos no es de la misma magnitud.

## EL ESTADO ACTÚA

Veamos ahora un importante suceso en este tema que nos ocupa. Se trata de la ley 1381 de 2010 (25 de enero), por la cual “[...] se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”; esta ley constituye sin lugar a dudas un avance en la normatividad jurídica nacional y desarrolla los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política de Colombia y artículos de la ley 21 de 1991 (la cual aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT). Se abre un nuevo espacio de normatividad favorable, pero es conveniente señalar que aún faltan detalles importantes para la aplicación de esta ley. El primero de ellos es el relativo a la financiación para su puesta en funcionamiento; paso importante para ello será su inclusión en el Plan Nacional de Desarrollo y en los Planes de Desarrollo de las Entidades Territoriales; estas entidades también deberán comprometer sus esfuerzos en el cabal cumplimiento de la ley. Otro detalle es la reglamentación y el trabajo del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas “como organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio de Cultura en la definición, adopción y orientación de los planes de protección y fortalecimiento de las lenguas de grupos étnicos presentes en el territorio nacional” (artículo 24 de la ley 1381 de 2010). Otro elemento importante, quizás el decisivo, no es ya de carácter jurídico; compete a los propios “grupos étnicos”, a sus autoridades, a la academia y a la sociedad nacional, y se refiere a la apropiación de esta ley y a la búsqueda de acciones efectivas para su correcta y justa aplicación.

---

18 Ana María Ospina, lingüista, profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Comunicación personal.

## EL MUNDO DEL SIGLO XXI

Esta ley y las exigencias del mundo de hoy nos conminan a hablar de un aspecto, a veces olvidado: la presencia de las lenguas indígenas en el internet y la alfabetización digital. Lo cual no sólo es un reto para el presente sino que nos muestra caminos al futuro. Aunque ya se ha avanzado un trecho con las lenguas nam trik y nasa yuwe del departamento del Cauca, el trabajo en esa dirección aún es incipiente.<sup>19</sup> Las lenguas indígenas no pueden quedar huérfanas de las Tecnologías de la Comunicación y la Información si realmente se quiere cerrar la brecha digital. Para avanzar en una verdadera inclusión tecnológica no es suficiente distribuir aparatos de computación y conectarlos a internet; es imperioso anticipar planes de alfabetización digital en las propias lenguas de los pueblos indígenas.

Los medios masivos de comunicación tampoco pueden estar por fuera de esta tarea. Cada día es más activo el papel de la radio y la televisión, además de la prensa escrita, la cual no llega realmente a muchos lugares donde la radio, la televisión y el internet sí llegan. Es cierto que se han desarrollado programas de radios comunitarias, y ellas mismas han tenido un papel importante en procesos de movilización; es necesario que todos estos programas en los medios de comunicación se puedan realizar en las lenguas indígenas de una manera fluida, permanente y expedita. Para ello, son muchas las tareas que debemos acometer, tanto los hablantes como los estudiosos y la sociedad nacional e internacional.

## SI SE PUDIERA CONCLUIR...

En el rápido recuento aquí realizado se evidencia el fracaso de los distintos intentos del pasado para homogeneizar la sociedad colombiana. A pesar de la escuela evangelizadora o la escuela integradora a la sociedad nacional, las sociedades indígenas resistieron el embate y hoy, en pleno siglo XXI, muchas lenguas se hablan, pese a sus condiciones de vulnerabilidad; por ello “[...] es difícil pensar en generalizaciones o en el diseño de programas globales con una sola orientación. Parece más acertado pensar en *estrategias flexibles capaces de ofrecer distintas opciones, conjuntamente con las diferentes comunidades, según sus intereses* (algo que presenta de por sí problemas de otra dimensión)” (Cabrera, 1998, p. 29; cursivas en el original). Sin lugar a dudas, los avances en la discusión política tienen repercusiones en la vida de estas sociedades y los proyectos de vida y educación. Asistimos a un proceso de reterritorialización de la lucha, en este caso, particularizado en los territorios educativos; las propuestas de un Sistema Educativo Propio que cubra todos los niveles de la formación escolar así lo atestiguan.

Ya no se trata de negar el acceso a la educación; ahora se discute sobre cuáles son las formas como ella contribuye a fortalecer la vida de sus sociedades. Las disputas tienen diversas repercusiones e implicaciones al tener en cuenta la trayectoria y conciencia política

19 Recientemente se han adelantado proyectos en esta línea: un proyecto de alfabetización digital en el resguardo de Guambía (Cauca) y la construcción de una comunidad virtual en nasa yuwe como apoyo a procesos de etnoeducación.

de las organizaciones y autoridades indígenas y su peso relativo en el concierto local y nacional. En ese sentido, la política educativa no es —no puede serlo— políticamente neutral pues el Estado busca una cosa, y las autoridades y organizaciones indígenas, otra. Bien lo expresa Omar Garzón:

Mientras para el Estado colombiano la función de la educación apunta a la preparación para una sociedad competitiva y apta para el mundo laboral que responda a las demandas del mercado, todo ello enmarcado en un modelo de desarrollo neoliberal, para las comunidades indígenas el modelo de escuela debe responder a la resolución de los problemas colectivos de sus comunidades, a sus necesidades culturales y a la consolidación de un proyecto de autonomía territorial. Por ello la discusión con el Estado y sus funcionarios no sólo se trata de forma sino de contenido; no se trata únicamente de cómo hacer las cosas sino de establecer cuál es el sentido de lo que se hace. (Garzón, 2006, p. 55)

Por lo aquí expresado, es imperativo reconocer *de facto* y *de iuris* que estamos ante la reivindicación de una educación con claro contenido político que en ocasiones confronta y en ocasiones refuerza las propuestas del Estado colombiano, pero una educación para la vida dentro de la sociedad nacional, sin pretensiones separatistas, extranjerizantes o subversivas. Es una educación con voluntad política de mantener la diferencia conservando la unidad del país.

Realidad amplia, diversa y compleja que requiere mayor atención, dedicación, y sobre todo, la formación de personal idóneo que garantice una educación en castellano, pero también en las diversas lenguas, y al mismo tiempo una educación que realmente respete el pensamiento de los diferentes pueblos. En ocasiones se ha garantizado la gestión, a veces compartida, pero aún estamos lejos de asegurar la autonomía educativa en los territorios indígenas.

Es evidente que debemos trabajar arduamente en varias direcciones aquí señaladas para que no nos suceda lo que al coronel Aureliano Buendía, quien “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, [...] había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo [...]” en la carpa de aquel “gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquiades [...]”, según cuenta Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad* (1984, p. 7).

## REFERENCIAS

- Albán, A. (2009). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circundantes y prácticas de re-existencia. En Villa, W. y Gruesso, A. (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Bogotá: Alcaldía de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Altablero (2009). La etnoeducación en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. *Altablero*, 51. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208159.html>
- Barona Becerra, G. & Rojas Curieux, T. (2007). *Falacias del pluralismo jurídico y cultural en Colombia. Ensayo crítico*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Barona Becerra, G. & Rojas Curieux, T. (2008). Teratologización y penalización: los fundamentos ideológicos de representación del indígena en la sociedad y justicia colombianas. En Gómez, H. & Gnecco, C. (eds.), *Representaciones legales de la alteridad indígena* (pp. 95-134). Popayán: Colciencias, Universidad del Cauca.
- Bolaños, G., Tatay L. y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 211-222). Caracas: IESALC – UNESCO.
- Bolaños, G., Tatay L. y Pancho, A. (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina* (pp. 155 – 190). *Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC – UNESCO.
- Bolaños, G., Pancho, Manios, A. Chavaco, S. Viluche, A., Sisco, J., Poto, M., Maca, R. & Balbuena, A. (2004). *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: UNESCO/IESALC, ASCUN CRIC, ONIC, Universidad de San Buenaventura.
- Bustamante Díaz, E (s. f.). *Planes integrales de vida de un pueblo indígena*. Bogotá. Dirección General de Asuntos Indígenas, Ministerio del Interior. Mecanografiado.
- Cabrera, F. (1998). Prólogo a la manera de una mirada transversal. En M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 25-29). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Castillo, E. (2004). *Historia Educativa Local*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Castillo, E. & Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Públicas – FLAPE.
- Caviedes, M. (2008). El “pensamiento salvaje” del “indio moderno”: los planes de vida como proyecto político y económico. *Etnias & Política*, 9, 56-79.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1987). *Nuestra experiencia educativa*. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2005). *Sistema de educación propia como estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Memoria de la Junta Directiva Regional de Cabildo. Paniquitá.
- García Márquez, G. (1984). *Cien años de soledad*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Garzón, O. (comp.). (2006). *Educación, escuela y territorio en la Amazonia colombiana*. Bogotá: Fundación Gaia.
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 52-67). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ministerio de Cultura (2002). Informe del Sistema Nacional de Cultura. <https://www.oei.es/historico/cultura2/colombia/03.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá: Ministerio de Educación, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: Talleres Enlace Gráfico.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Decreto 804 de 1995. *Reglamento del título III, capítulo 3º de la Ley 115: Educación para grupos étnicos*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). Pueblos indígenas. <https://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). *Hacia una educación indígena multilingüe e intercultural comprometida con la vida*. Bogotá. Ediciones Turdakke.
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 46, 45-59.
- Rojas Curieux, T. & Barona Becerra, G. (2007). “Del dicho al hecho hay mucho trecho” o las vicisitudes de la construcción de una sociedad intercultural. Ponencia presentada en *VIII Jornadas de Investigación, I Internacional*. Universidad de Medellín, Colciencias. Medellín (Antioquia).

## BIBLIOGRAFÍA SOBRE ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

Además de los autores citados, se presenta una lista no exhaustiva de documentos que se pueden consultar a propósito de este tema.

- Agreda, A. (2005). La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En Aguirre, D. (comp.), *Culturas, lenguas, educación. Memorias, Simposio de etnoeducación* (pp. 255-263). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología – Universidad del Atlántico.
- Aguirre, D. (Comp.). (2000). *Culturas, lenguas, educación. Memorias, Simposio de etnoeducación*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología – Universidad del Atlántico.
- Almario, O. (2001). Tras las huellas de los renacientes. Por el laberinto de la etnicidad y la identidad de los grupos negros y afrocolombianos del Pacífico sur. En M. Pardo, (edit.), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano* (pp. 15-40). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Almario, O. (2003). *Los Renacientes y su territorio*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arango, I., Corrales, M. & Prado, N. (2002). *Lectoescritura*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Artunduaga, A. (1996). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual.
- Bodnar, Y. (2000). Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia. En *Lenguas indígenas de Colombia, una visión descriptiva* (pp. 811-821). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bodnar, Y. (1990). Aproximaciones a la etnoeducación como elaboración teórica. En *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Bogotá: MEN-PRODIC, Editorial Presencia. Páginas 41 – 96.
- Bodnar, Y. (1992). La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja? *Educación y Cultura*, 27, 20-23.
- Bodnar, Y. (1992). *Cultura, interculturalidad y relaciones de poder*. Bogotá: Ediciones CORPRODIC.
- Bodnar, Y. & Rodríguez, E. (1993). Etnoeducación y diversidad cultural. En *Urdimbres y tramas culturales* (pp. 23-44). Bogotá: Ediciones CORPRODIC.
- Briones C. (2005). “La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos” ponencia presentada por Claudia Briones en el Primer Encuentro sobre Etnoeducación, Multiculturalismo e Interculturalidad. Bogotá, Colombia, noviembre.
- Cabildo del Pueblo Indígena Guambiano. (1994). *Diagnóstico y Plan de Vida del Pueblo Guambiano*. CENCOA.
- Cardona, M. & Echeverri, J. (1999). *Elementos para una caracterización de la educación “indígena” en el departamento del Amazonas*. Barranquilla: Universidad del Atlántico e ICANH.

- Castillo, E. (1999). La enseñanza de la Ley 89 de 1890: oralidad y lecto-escritura en la formación de líderes indígenas del Cauca en las décadas de los 70 y los 80. En Daniel Aguirre (ed.), *Culturas, lenguas, educación* (pp. 137-151). Barranquilla: Universidad del Atlántico-ICANH.
- Castillo, E., Hernández, E. y Rojas, A. (2004). *Diagnóstico de la Etnoeducación en Colombia: Sistematización y análisis de las Mesas regionales étnicas. Informe final*. Ministerio de Educación Nacional – Universidad del Cauca.
- Cataño Henao, L. S. (Comp.). (2008). *Cosmovisión guambiana para la atención integral a la primera infancia y la resignificación del Proyecto Educativo Guambiano*. Bogotá: Unicef.
- Caviedes, M. (2002). Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 237-260.
- CCELA. (1989). *Lingüística y Etnoeducación, Memorias 1*. Universidad de los Andes – CCELA, Bogotá.
- Cerón, C. P. (2006). La enseñanza entre maestros indígenas de Silvia, Cauca. *Nodos y Nudos*, 2 (20), 46-56.
- Cerón, P., Rojas, A. & Triviño, L. (2002). *Fundamentos de la Etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Corrales, M. (Coord.) (2000). *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Memorias 2º Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán: Instituto Caro y Cuervo, CCELA, PROEIB-Andes, Universidad del Cauca.
- Cortés, P. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Popayán: Universidad del Cauca.
- de Mejía, A. M. & Nieves, R. (Edit.) (2002). *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- de Mejía, A. M. & Nieves, R. (Edit.). (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Duque, A. (comp.). (2000). *Oralidad, escritura, lenguaje y conocimiento ambiental entre los embera-chamí*. Pereira: Editorial El Papiro.
- Elcina, V. (1996). Aportes Conceptuales a la Etnoeducación desde una perspectiva afrocolombiana. En YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación (pp. 21-25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso, P., Serrano, J. & Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Serie de Estudios N° 1 etnia Korebaju*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso, P., Serrano, J. & Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Serie de Estudios N° 1 etnia Wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Forbes, O. (1985). *Bilingüalism and bilingual education in the Archipelago of San Andres and Old Providence, Colombia: A theoretical framework*. Working Paper N° 1, San Andrés, Isla.
- Forbes, O. (1993). *Bilingüismo y educación bilingüe en el archipiélago de San Andrés y Providencia*. (Proyecto de Investigación N° 13). Armenia: Universidad del Quindío.
- Garcés, D. (2004). Aproximación a la situación educativa afrocolombiana. En A. Rojas (comp.), *Estudios afrocolombianos, aportes para un estado del arte* (pp. 147-176). Popayán: Universidad del Cauca. Páginas 147 – 176.
- García, W. (1999). Historias de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia. En *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la educación Colombiana* (pp. 79-85). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Gómez, V., Gamboa Martínez, J. & Paternina, A. (Edit. y comp.). (2000). *Los Rom de Colombia. Itinerario de un pueblo invisible*. Bogotá: Proceso Organizativo del Pueblo Rom (Gitano) de Colombia PROROM.
- González, J. (1998). *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Riohacha: ICFES, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de La Guajira.

- Green Stocel, A. (1993). La educación desde la cultura, una alternativa. En *Presencias y ausencias culturales*. Bogotá: CORPRODIC.
- Hoyos, M. (1998). Hacia una administración de los programas de etnoeducación. En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación* (pp. 195-199). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jackson, J. (1995). Preserving indian culture: Shaman schools and Ethno-education in the Vaupes, Colombia. *Cultural Anthropology*, 10 (3), 302-329.
- Jiménez, N. (1996). Desde el país. La Etnoeducación ayer y hoy. En *YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación* (pp. 9-17). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Landaburu, J. (1998). La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable. En *Educación endógena frente a educación formal*. Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias 4 (pp. 293-314). Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas de Colombia. En L. E. López e I. Jung (eds.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 23-38). Madrid: Morata.
- Lombana, P., Suárez, T., Prado, N. & García, W. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Popayán: Universidad del Cauca, Centro de Investigaciones y Servicios, Plan Nacional de Rehabilitación P.N.R./D.N.P.
- Mosquera, J. de D. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.
- Muñoz, P. (2000). *Músicas tradicionales del Cauca. Práctica pedagógica para la etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), Licenciatura en Etnoeducación.
- Pachón, X. & Correa, F. (1997). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Patiño, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones. <<http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>>
- Pinto de Cáceres, C. González de Díaz, M. Cortés, R. & Rey, C. (1988). *Etnometodología de las lenguas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pozzobon, J. (1997). Langue, société et numération chez les indiens makú (Haut Rio Negro, Brésil). *Journal de la Société des Américanistes*, 83, 159-172.
- Queixalós, F. (1989). El papel de la lingüística en la etnoeducación. En *Lingüística y etnoeducación, Mesa Redonda* (pp. 89-125). Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- Ramírez, T. (2005). *La identidad profesional de los maestros indígenas*. Informe de Investigación. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rappaport, J. (1988). Imágenes míticas, pensamiento histórico y textos impresos: los paeces y la palabra escrita. En E. Reichel (ed.), *Rituales y fiestas de las Américas* (pp. 103-112). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Reinoso, A. (1998). Pedagogía y didáctica de las lenguas en el marco del programa de Licenciatura en educación básica para maestros piapoco, sikuni y criollos del medio Guaviare. En *Memorias* (pp. 93-115). Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Robayo, C. (1999). La enseñanza de español en la profesionalización de la Pedrera. En M. Trillos (ed.), *Educación Endógena frente a Educación Formal* (pp. 209-216). Bogotá. CCELA y GTZ.
- Robayo, C. (1994). Aportes de la Etnolingüística a la Educación Indígena. *Boletín de Antropología*, 8 (24), 65-74.

- Rodríguez, C. y Van der Hammen, M. C. (1999). ¿Entonces tenemos que aprender lo de ustedes?" en M. Trillos, *Educación Endógena frente a Educación Formal* (pp. 253-261). Bogotá: CCELA y GTZ.
- Rojas, A. (Comp.). (2001). *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Serie Estudios Sociales, colección Culturas y Educación.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas Curieux, T. (2002). Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua paez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca. Ponencia presentada en el simposio *La lingüística al servicio de las lenguas indígenas*, organizado por el Centro para las Lenguas Indígenas de Latinoamérica, Universidad de Texas, Austin.
- Rojas Curieux, T. (1997). La traducción de la Constitución de la República de Colombia a las lenguas indígenas. En *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. La jurisdicción especial indígena* (pp. 229-244). Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Rojas Curieux, T. (2005). *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Solarte, M., Urbano, F. & Triviño, L. (2007). B-learning para capacitación de profesores en alfabetización digital: una estrategia para el mejoramiento de la inclusión social en el resguardo indígena de Guambía. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, IV (3), 1 – 10.
- Trillos, M. (Comp.). (1998). *Educación Endógena frente a Educación Formal*. Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias 4. Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Trillos, M. (Comp.). (2002). *Memorias Seminario – Taller Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CELIKUD, Universidad del Atlántico.
- Trillos, M. (Comp.). (2003). *Memorias Simposio Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CELIKUD, Universidad del Atlántico.
- Trillos, M. (1998). *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Triviño, Lilia & Carmen Patricia Cerón, Martha Elena Corrales. (1998) Filosofía de la Etnoeducación. En *Material de Apoyo, Nivel Introductorio. Licenciatura en Etnoeducación* (pp. 5-62). Popayán: Universidad del Cauca.
- Triviño, L. y Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas. Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Otras perspectivas de democracia. Educación y democracia*, V (7), 145-181.
- Triviño, L. Ramírez, T. & Cerón, P. (2005). Formación de docentes para la educación Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia. En *La formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina*. La Paz: GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2000). *Cartilla Propuesta Pedagógica: Programa de Formación Permanente de Docentes en Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Varios autores. (1998). *Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena*. Proyecto de Educación indígena. Popayán: Universidad del Cauca. ICFES, Serie de Memorias de Eventos Científicos Colombianos.
- Varios autores. (1988). *Lingüística y etnoeducación*. Memorias, Lenguas Aborígenes de Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. Nivel Introductorio*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).



- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. I Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. II Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. III Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. V Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1996). *YO'KWINSIRO. 10 años de Etnoeducación*. Serie Documentos Especiales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Vasco, L. G. (2000). La educación intercultural un camino hacia la integración. *Kabuya*, 11, 1-4.
- Zambrano, C. (2000). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 148-169.
- Zúñiga, M. (1988) *Educación bilingüe. Comunidad, escuela y currículo. Adaptación a Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación, República de Colombia.



# Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla

**Luz Amparo Sanabria James**

*Nodo Caribe Insular Dah Wi! (sanabriajames@gmail.com)*

**Raquel Sanmiguel Ardila**

*Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe (rsanmiguela@unal.edu.co)*

**Monique Schoch Angel**

*Piknini Foundation (monique.schochangel@gmail.com)*

Recibido: 9 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.04>

## RESUMEN

La experiencia de co-construcción fallida de un modelo de educación trilingüe para la isla de San Andrés, en el Caribe colombiano, en la cual participaron dos investigadoras, autoras de este artículo, permite ilustrar los retos que representa el cambio de un modelo educativo monolingüe y monocultural a uno plurilingüe e intercultural. En la base se encuentran políticas educativas nacionales que propenden a una inserción de Colombia en un mundo globalizado, en línea con las tendencias neoliberales de la educación, muy a pesar de ser un país que ha reconocido su multiculturalidad y plurilingüismo en su Constitución de 1991. De la mano de las alternativas al entramado de las relaciones de poder, presentamos la experiencia en construcción de una iniciativa de autoformación de un grupo de docentes de la educación básica y media que busca incidir en las políticas de formación de la nación mediante sus propias acciones de investigación-acción en el aula de clases.

## PALABRAS CLAVE

creole en la educación, plurilingüismo, interculturalidad crítica, autoformación docente, co-construcción de políticas lingüísticas

## Défis de l'éducation interculturelle trilingue dans le contexte d'une île des Caraïbes colombiennes : le cas de l'île de San Andres

### RÉSUMÉ

L'expérience échouée de co-construction d'un modèle éducatif trilingue pour l'île de San Andres, aux Caraïbes colombiennes, dont deux des chercheuses et auteures de cet article ont participé, permet d'illustrer les défis du changement d'un modèle éducatif monolingue et monoculturel à un modèle plurilingue et interculturel. À la base se trouvent des politiques éducatives nationales œuvrant pour l'insertion du pays dans un monde globalisé, en lien avec les tendances de l'éducation néo-libérale, même si la Constitution Politique Colombienne de 1991 reconnaît le multiculturalisme et le multilinguisme. Comme une alternative aux relations de pouvoir, nous présentons l'expérience de la préparation et de la mise en place d'une initiative d'auto-formation entamée par un groupe d'enseignants de primaire et secondaire qui vise à créer un impact sur les politiques de formation de la Nation à travers les activités de recherche en action en classe de ces enseignants.

### MOTS CLÉS

créole dans l'éducation, plurilinguisme, interculturalité critique, autoformation des enseignants, co-construction de politiques linguistiques

## The Challenges of Trilingual Education in the Context of an Island of the Colombian Caribbean: The Case of San Andres Island

### ABSTRACT

The unsuccessful experience that two researchers, authors of this article, witnessed as they participated in the joint construction of a trilingual educational model for the island of San Andres, Colombian Caribbean, serves to illustrate the challenges that the passage from a monolingual and monocultural educational model to a plurilingual and intercultural one entail. Underlying this experience is the issue of how national policies of education, which intend to put the country on the path to a globalized world aligned with the neoliberal trends of education, clash with the multicultural and plurilingual characteristics of the country, acknowledged in its 1991 Political Constitution. As an alternative to the complex relations of power, we present a newly formed self-learning network of teachers from basic and secondary education, who seek to have an effect on the teacher training policies of the nation, through their own proposals of classroom action-research.

### KEY WORDS

creole in education, plurilinguism, critical education, self-learning teacher training, co-construction of language policies

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una reflexión académica sobre los retos del paso de una educación tradicional, basada en una única lengua y una única cultura, a una educación plural e inclusiva de las necesidades lingüístico-educativas de los grupos en contacto en la isla de San Andrés, en el Caribe colombiano. Para ello, partimos del contexto sociolingüístico y educativo de la isla; presentamos las tensiones que surgen en la construcción de un modelo de educación trilingüe; y resaltamos una iniciativa de autoformación docente que contribuye al cambio desde la perspectiva misma de la acción dentro de las aulas. A partir de esto, el artículo concluye con

algunas propuestas y reflexiones sobre los desafíos para la construcción de una educación plurilingüe intercultural para el archipiélago.

## CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, departamento insular colombiano, se encuentra habitado en la actualidad por aproximadamente 75.000 habitantes.<sup>1</sup> De estos, 33.000<sup>2</sup> pertenecen al grupo étnico raizal, de ascendencia afro-anglo-caribe, asentados en el territorio insular desde épocas de la colonia, cuando, mayoritariamente en contacto con británicos, fueron conformando las bases distintivas de su identidad cultural. Los raizales, hablantes nativos de *kriol*,<sup>3</sup> comparten hoy día el territorio insular con otros grupos poblacionales: “continentales” o “pañas”,<sup>4</sup> hispano-hablantes colombianos provenientes en gran medida de la costa caribe colombiana, pero también de otras regiones del país; sirio-libaneses, hablantes de lengua árabe que han hecho presencia en el territorio insular desde la década de 1950 (Martínez, 2011); y en menor cantidad, otros de orígenes diversos.

La isla de San Andrés, en la cual se centra este estudio, es la mayor y más altamente poblada del Archipiélago; cuenta con 26 km<sup>2</sup> de extensión y es la capital del departamento insular, donde se encuentra la sede de gobierno. Declarada Puerto Libre de aranceles desde 1953, la isla ha sido objeto de la implementación de políticas de tipo neocolonial, dirigidas a su modernización, y desde su supuesto anexo voluntario a la nación colombiana, en 1822, fue objeto de las llamadas políticas de colombianización mediante las cuales se perseguía la *hispanización* y *catolización* del pueblo raizal, cuyos *fors taim pipi*<sup>5</sup> (AMEN~SD, 2015) habitaban allí desde mediados del siglo XVII, en el marco de la formación de una colonia puritana en la isla de Providencia. Por su posición geográfica, el Archipiélago es una de las regiones de periferia de la nación colombiana donde priman la diversidad cultural y la riqueza de los recursos naturales, en un país que se ha caracterizado por el centralismo de su gobierno, ubicado en la ciudad de Bogotá, y por la poca atención de calidad que ofrece a sus regiones de periferia.

La situación sociolingüística de la isla, resultante del encuentro de estos grupos culturales, pone en evidencia la existencia de tres lenguas, de las que, aunque socialmente se encuentran en

1 Según una proyección poblacional del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), para el 2017 habría 77.759 habitantes en el Archipiélago (lo que incluye las tres islas pobladas, San Andrés, Providencia y Santa Catalina). El último censo nacional, del 2005, indicó que había 70.544 habitantes, 30.565 de ellos autorreconocidos como raizales. Estas cifras son cuestionadas por los habitantes de las islas, en particular de la isla de San Andrés (donde se encuentra el centro de gobierno); allí, el “voz a voz” habla de más de 100.000 habitantes. Según quienes argumentan a favor de esta cifra, hay muchas personas que permanecen ilegalmente en la isla y, por lo tanto, no hacen parte del censo.

2 Cifra aproximada calculada por las autoras a partir del censo 2005.

3 Denominación de la lengua criolla de base inglesa, nativa de los raizales, transcrita fonéticamente.

4 El término “paña” se refiere al origen hispano de las personas que habitan la isla. Los “pañas” son el segundo grupo poblacional más numeroso; cifras exactas oficiales, según estas tipologías (paña, sirio-libaneses), no existen.

5 Expresión tomada literalmente del documento citado, la cual se encuentra en *kriol*. Se trata de una de las formas en la cual la tradición oral se refiere a los primeros pobladores del pueblo indígena raizal.

contacto, aún puede decirse que tienen funciones y ámbitos de uso diferenciados, y, por lo tanto, se hallan en situación de diglosia<sup>6</sup>. Decimos aún por cuanto, gradualmente, el *kriol* ha venido haciendo presencia en espacios públicos en los que no se utilizaba hace unas dos décadas; el español ha invadido terrenos familiares y religiosos otrora exclusividad del inglés o del *kriol*; y el inglés ha venido perdiendo mucho terreno ante estos cambios lingüísticos. Claramente, el español (lengua oficial de la nación colombiana) sigue siendo la lengua del poder, de la educación (es lengua mayoritaria de instrucción, evaluación y promoción) y del comercio; el inglés se asocia mayoritariamente a los cultos religiosos, sobre todo los protestantes, y sus *Sunday Schools*, en donde por tradición se ofrece educación religiosa y espiritual; y el *kriol* es la lengua de uso cotidiano, mayoritariamente oral, bastión de la identidad cultural de los raizales, pero también de isleños que se identifican culturalmente con esta población.

Según un estudio doctoral reciente que indaga acerca de la vitalidad etnolingüística del *kriol* en el Archipiélago, en la isla de San Andrés y, en particular, entre las generaciones más jóvenes, se observa una tendencia de cambio de lengua (*language shift*) hacia el español debido a que, por un lado, esta lengua ha tomado los espacios de socialización de los jóvenes, y por otro, porque en algunos se han debilitado tanto su identificación con el grupo étnico raizal como el manejo del *kriol* (Ramírez-Cruz, 2017, pp. 295-296). Esta situación contrasta con la de la isla de Providencia, donde el estudio describe una situación de mantenimiento de la lengua (*language maintenance*): allí, dice el estudio, no se siente que el español sea una amenaza, y, en cambio, se expresa orgullo por su lengua, dado que la perciben como más “pura” y cercana al inglés (Ramírez-Cruz, 2017, pp. 162-163). Este estudio refleja, en forma sistemática, el cambio lingüístico que se viene dando en la isla de San Andrés, sugiriendo que la vitalidad etnolingüística del *kriol* observada en la “ecología creole del territorio” está amenazada. No obstante, pareciera que el estudio no logra retratar el despertar del *kriol* como lengua de la identidad étnica que vienen adelantando movimientos de jóvenes raizales, organizaciones étnicas de resistencia política y ONG de revitalización de la lengua, como se menciona posteriormente en este artículo. De hecho, la tesis doctoral indica como una posible limitante del estudio el que no se hayan implementado observaciones etnográficas.

## LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN LA ISLA

Dice Catherine Walsh que “desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda” (2010, p. 75). El territorio insular no ha sido la excepción. De hecho, al plan educativo departamental 2001-2010 se lo denominó “Proyecto educativo intercultural bilingüe”, y en el 2004 se formó un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Comisión Pedagógica Raizal para el desarrollo de un “Modelo etnoeducativo intercultural trilingüe para el pueblo raizal”, el cual nunca se implementó. Estos nombres reflejan la preocupación por

6 Es relevante anotar que en el territorio insular la situación de contacto lingüístico ocurre en el hablante. Por lo tanto, podría decirse que no todos los habitantes de la isla viven la situación de diglosia, comprendida en el sentido amplio, en el cual en una misma comunidad de habla se utilizan diversas lenguas para distintos fines. Lo hacen, particularmente, quienes manejan varias lenguas e, incluso, varios registros, como los raizales.

abordar el tema de la interculturalidad, que, como sugiere la autora, responde genuinamente a la consolidación de marcos legales que invitan a construir modelos educativos más conscientes de la composición multiétnica de nuestras sociedades latinoamericanas y, para nuestro caso, caribeñas. En la medida en que el pueblo raizal reclama derechos ancestrales a ejercer su autonomía sobre el territorio insular, surge también la preocupación por hablar más bien de *etnoeducación*,<sup>7</sup> por lo cual se formuló, en el marco del plan de desarrollo del gobierno local que terminaba en 2011, un Proyecto de Bilingüismo y Etnoeducación.

A pesar de que tanto los sectores raizales en busca de su autonomía como algunos secretarios de Educación, redes de maestros y miembros de la academia consideran necesario repensar el modelo educativo de las islas —o al menos plantear planes educativos relacionados con el contexto multiétnico y pluricultural de la región—, subsisten tensiones y concepciones divergentes entre lo planteado y la experiencia de construcción de proyectos de inserción de las lenguas en la educación, como presentaremos a continuación. Por un lado, podría decirse —siguiendo el marco de análisis que propone Walsh para la comprensión del concepto de *interculturalidad*— que la inserción de este concepto en los planes de educación sería puramente *relacional*, por cuanto reconoce que hay “contacto e intercambio entre culturas” obviando cualquier tipo de conflicto o relaciones asimétricas entre estas (2010, p. 77). Por otro lado, la determinación de que la educación de los grupos étnicos con tradición lingüística propia ha de ser bilingüe, como lo indica la ley general de educación, ha creado tensiones entre quienes —desde el gobierno departamental— han venido promoviendo un bilingüismo inglés-español que reproduce los intereses hegemónicos dejando de lado la lengua *kriol* y quienes defienden el derecho a una educación trilingüe *kriol*, inglés, español.

La lucha por el desarrollo de un proyecto educativo trilingüe por parte de los raizales, en el cual el *kriol* sea la lengua de instrucción —por ser su lengua materna—, unida a sus esfuerzos por lograr su autonomía mediante, por ejemplo, la proclamación de un Estatuto Raizal, podría comprenderse como la posibilidad de construir una interculturalidad *crítica*, por cuanto hace parte de un

[...] proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010, p. 79)

Sin embargo, como bien lo indica la autora, “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe” (Walsh, 2010, p. 78), y, en la experiencia de su construcción, los retos, inconsistencias y divergencias parecerían insondables.

7 La etnoeducación ha sido la respuesta del Estado colombiano al reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural del país consagrado en la Constitución Política de 1991. La ley general de educación, ley 115 de 1994, define la *etnoeducación* indicando que “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (capítulo 3, artículo 55). Y señala, en su artículo 57, en relación con la lengua materna, que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley”, la cual hace referencia a la lengua castellana.

## RETOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PLURILINGÜE

En el archipiélago, el *kriol* se somete a situaciones asimétricas de poder y se enfrenta a grandes retos. Si bien hasta el día de hoy ha sobrevivido como lengua oral, una parte de sus hablantes, especialmente en la isla de San Andrés, quieren verlo establecido como una lengua escrita para que pueda reclamar su lugar en la educación.

Esta aspiración no es nueva, y tampoco lo son las resistencias, oposiciones y dificultades para lograrla. Desde finales de los años 90 ha habido diferentes propuestas fallidas de educación bilingüe, trilingüe, etnoeducativa e intercultural, descritas ampliamente por Morren (2001), Bartens (2002), Mitchell, Dittmann & Forbes (2004), Enciso (2004), Bowie & Dittmann (2007) y De Mejía (2011).

Sobre este punto, hoy en día hay discrepancia de posturas a nivel local. Por un lado, algunos de los docentes y líderes religiosos raizales que han participado en experiencias piloto de inserción del *kriol* en la educación desde los años 90 sostienen que ya existen materiales, normas ortográficas y currículos para hacerlo.<sup>8</sup> Sin embargo, los materiales no suelen ser compartidos ni divulgados, por miedo a que se les dé un uso con el cual no están de acuerdo, es decir, que se empiece a enseñar la lengua *kriol* por fuera de la etnia, ya que la lengua es un símbolo identitario y marca la especificidad del grupo étnico raizal. Por otro lado, las nuevas generaciones de educadores, lingüistas e investigadores y organizaciones e instituciones<sup>9</sup> alimentan un orgullo naciente por la lengua *kriol*, la enseñan de distintas maneras, sin muchas reglas, con pocos recursos e indiscriminadamente; investigan, crean materiales de enseñanza y transmiten conocimientos lingüísticos de manera abierta.

La educación trilingüe es un gran reto para la comunidad educativa insular. Cavalli, Coste *et al.* (2009, p. 8) describen dos competencias que resultan de una educación plurilingüe. En primer lugar, la “*competencia plurilingüe*, que es la capacidad de adquirir competencias en distintas lenguas, con distintos niveles de fluidez, y saber usarlas según las funciones de cada una. En segundo lugar, la *competencia intercultural*, que es el conjunto de saberes y actitudes que permiten a una persona reconocer, comprender, interpretar y aceptar modos de vivir y de pensar distintos a los de su cultura de origen”<sup>10</sup>.

Lograr el paso de una educación monolingüe a una educación de tipo plurilingüe es primordial para nuestro contexto, puesto que ayudaría a la comunidad educativa, y en especial a las niñas y a los niños —independientemente del grupo etnolingüístico al que pertenezcan—, a que desarrollen competencias plurilingües e interculturales esenciales para su vida dentro y fuera del archipiélago.

8 Aquellas desarrolladas por la Corporación Universidad Cristiana de San Andrés Isla, en el marco de un proyecto de educación trilingüe que tuvo lugar entre 1997 y el año 2000 (Morren, 2001).

9 Cabe mencionar iniciativas de y para jóvenes, tales como las lideradas por Piknini Foundation, ORFA (Organización de Raizales Fuera del Archipiélago), Dih Ruuts Projek, R-Youth; actividades culturales y académicas de instituciones educativas locales de distintos niveles; publicaciones de iniciativa privada; producciones artísticas (musicales, literarias, poéticas); iniciativas productivas; proyectos de grupos de investigación y de autoaprendizaje como *Dah Wi!*; y otros.

10 Traducción de las autoras.

No obstante, cabe señalar que se han generado dos avances fundamentales recientemente en esa dirección: compromiso de las autoridades locales —de quienes se recibió, al menos, el impulso para soñar con una propuesta conjunta trilingüe, que al final no se consolidó— y apoyo de algunos docentes y gestores culturales. Sin embargo, las tensiones perduran: el Gobierno Nacional manifiesta que ha hecho su parte y que es la comunidad raizal la que no ha logrado ponerse de acuerdo; y esta, a su vez, sostiene que el Gobierno se ha conformado con financiar diagnósticos y experiencias piloto, sin un apoyo real para su implementación y su sostenibilidad.<sup>11</sup>

## EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE PARA EL ARCHIPIÉLAGO

El haber participado en el comité que se conformó para la construcción de una propuesta de educación que partiera del *kriol*, en nuestra calidad de investigadoras y/o activistas por la lengua y la educación; y el haber sido testigos de las tensiones que allí surgieron y de su desarrollo, nos motivaron a realizar la reflexión académica alrededor de la cual surge el presente artículo, avanzando en nuestras propias elaboraciones y acciones. A continuación, detalles de esta.

A principios del 2017, la Secretaría de Educación Departamental convocó a representantes de distintas organizaciones e instituciones locales a la revisión de un modelo educativo que había sido propuesto por funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental y presentado a la Presidencia de la República el año anterior. Se trataba de un programa de Educación Bilingüe (inglés-español) para el archipiélago. Esta propuesta desconocía totalmente la realidad sociolingüística del territorio insular, negaba abiertamente la existencia del *kriol* y, por ende, lo seguía excluyendo del sistema educativo. Las recomendaciones dadas por los convocados a la Secretaría de Educación, quienes se constituyeron en un comité, fueron unánimes: una educación pertinente y adecuada para el archipiélago debería ser trilingüe y partir de la lengua materna de los estudiantes, siendo esta la lengua *kriol* para el grupo étnico raizal y la lengua española para el grupo continental. El comité fue invitado a diseñar una nueva propuesta en un plazo de tres semanas, espacio en el cual se trabajó concertadamente y con una motivación común: el diseño de un modelo educativo que incluyera el *kriol*.

La propuesta educativa que se desarrolló se enmarca en las diferentes leyes y normativas regionales y nacionales sobre derechos lingüístico-educativos de los grupos étnicos, y está articulada con los lineamientos educativos nacionales. Tras su formulación se renombró “Diseño e implementación de un programa de educación trilingüe e intercultural para los niveles de pre-escolar y básica primaria de San Andrés, Providencia y Santa Catalina Islas”.

En marzo de 2017, la propuesta fue presentada y discutida en una reunión de concertación con delegados de la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (UNGRD). En dicha reunión la viabilidad de la

---

11 El acta de la reunión del día 3 de marzo de 2017, en la cual se socializó el proyecto, y que fue circulada entre los asistentes, evidencia estas tensiones.



propuesta educativa trilingüe fue cuestionada y salieron a la luz problemáticas que pusieron en riesgo su implementación. Entre ellas, el hecho de que los 2.000 millones de pesos que aportaría la nación para la implementación de un modelo educativo para el archipiélago sólo podrían ser invertidos en el diseño de un currículo integral en inglés estándar para primaria. La introducción de una lengua extranjera (el inglés) en el currículo sería priorizada por encima de la lengua nativa del archipiélago (el *kriol*), en línea con las políticas lingüísticas nacionales para la educación. Una política que sugiere ideologías lingüísticas de invisibilización de la lengua *kriol* por parte del Gobierno Nacional, quien no se decide a reconocer la situación sociolingüística del territorio insular e insiste en su propia política nacional apoyándose, entre otras, en la asesoría local de algunos raizales que privilegian el inglés sobre el *kriol*, o en la asesoría de entidades externas al territorio insular.

De hecho, las tensiones a nivel local también afectan los consensos y los procesos. En primer lugar, a diferencia de la isla de San Andrés, la isla de Providencia está de acuerdo con la educación bilingüe (inglés-español) y desea mantener la enseñanza del *kriol* sólo de forma oral. En segundo lugar, dos miembros del Consejo Nacional de Lenguas Nativas, integrantes del comité que se conformó para desarrollar una nueva propuesta, manifestaron, en el momento de la presentación de esta a los entes nacionales, mediante una carta dirigida a Presidencia de la República, que la lengua *kriol* debe ser enseñada exclusivamente a las niñas y los niños pertenecientes al grupo étnico raizal; de lo contrario, el programa sería demandado.

## INICIATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Antes de presentar las dinámicas de formación docente en el territorio, es necesario señalar que la educación en la isla inicia con la presencia de misioneros de habla inglesa de las iglesias adventista, bautista y católica, quienes complementaban sus actividades religiosas con la enseñanza de valores sociales como el respeto, la disciplina, la responsabilidad y el cumplimiento de sus deberes, la lectura y escritura del inglés y las matemáticas. Clemente (1991) y Guevara (2007) reportan que hacia 1845, la lectura de pasajes bíblicos en inglés era la principal forma de alfabetización de la comunidad. Ya en 1872, los docentes nativos se formaban fuera de la isla para luego regresar a ejercer su profesión, siendo el inglés la lengua de instrucción (De Armas & Sanabria, 2012). Para 1927, la educación pasa a manos de la misión capuchina (católica) imponiéndose la lengua castellana como única lengua de instrucción, decisión que generó problemas y descontento en la comunidad (Guevara, 2007; Sanmiguel, 2006). Esta situación se confirma en 1954, cuando se decreta la censura de las lenguas *kriol* e inglés en las escuelas (Dittmann, 1992; Guevara, 2007).

Dicho cambio en la lengua de instrucción desplazó y reemplazó a los docentes hablantes de inglés y *kriol* dificultando el desarrollo de alternativas etnoeducativas (Dittman, 1992). Puesto que el modelo educativo es monolingüe en español, la mayoría de los estudiantes de la isla no aprenden inglés ni *kriol* en las instituciones educativas, y tampoco reciben suficiente información sobre la cultura raizal (Enciso, 2004), lo cual crea vacíos de información para la construcción de una identidad cultural.

Pero ¿cuál ha sido la propuesta de formación que se ha realizado desde la Secretaría de Educación Departamental (autoridad educativa local)? Los intereses de la administración educativa han girado en torno a un bilingüismo español-inglés desconociendo la participación de la lengua *kriol*. Es así como en los últimos años se ha centrado el trabajo en la formación de docentes para la enseñanza en inglés, adecuando un Centro de Recursos para la actualización y planeación de áreas. Como estrategia para elevar el nivel de inglés y reorientar los currículos de las instituciones bilingües se desarrolló el proyecto *Teaching of English by Levels*, que incluía asesoría y acompañamiento a los docentes de inglés de las instituciones Flowers Hill y Brooks Hill, talleres de inducción sobre el Common European Framework y estrategias en *English Teaching*, en las que participaron 140 docentes (Plan de Desarrollo Departamental, 2008).

No es claro el avance de esta estrategia, ya que, como menciona Enciso (2004), los estudiantes no muestran dominio de la lengua inglesa, el porcentaje de la población que usa lengua *kriol* no es alta y la identificación de características culturales es confusa. Sin embargo, la etapa de formación que aborda la Secretaría en la actualidad se orienta hacia la fundamentación pedagógica con un diplomado en Neuropedagogía, una especialización en Neuropedagogía y dos maestrías en Educación, haciendo un corte entre los dos procesos y creando una duda de si estos permitirán responder a las realidades culturales y sociolingüísticas de las aulas.

Puestas en consideración las acciones abordadas, y ante la dificultad de incidir en la adecuación de políticas educativas para el diseño e implementación de un programa de educación pertinente al contexto sociolingüístico y cultural del archipiélago, un grupo de docentes de la educación básica y media decidió organizarse alrededor de una red nacional e internacional de lenguaje, para emprender el camino de una autoformación pertinente a las necesidades del contexto multicultural y plurilingüe del territorio insular; en particular, al reconocer la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la diversidad cultural y las fortalezas del aprendizaje por proyectos en el aula de clases.

Es así que nace el Nodo Caribe Insular *Dah Wi!*, expresión en *kriol* que significa “somos nosotros, aquí estamos”, con el fin de fortalecer su propia formación y brindar una educación pertinente a la realidad cultural. Su objetivo principal es aportar a la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural que propicie, de manera significativa, la transformación de las prácticas pedagógicas, de los procesos de formación en lenguaje, y sus relaciones posibles con las otras áreas del currículo escolar. Uno de sus principales aportes a la educación trilingüe e intercultural son las acciones para fortalecer el eje de lenguaje y multiculturalidad para la enseñanza del inglés, la línea de historia, memoria y oralidad para la enseñanza del *kriol* y los ejes de formación literaria y prácticas de lectura y escritura para la enseñanza del español.

*Dah Wi!* trabaja desde la investigación-acción en el aula tomando esta como medio para llegar a formas de enseñar más acordes o adecuadas al contexto insular y transformar las realidades o como “producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleve la modificación, cambio de una realidad como parte del mismo proceso investigativo” (Lanz, 2007, en Angulo Calzadilla, 2012, p. 5). Esta iniciativa actualiza el marco teórico de referencia desde los campos de la sociolingüística y las teorías socioconstructivistas tomando como base, entre otros, a Vygotsky y su enfoque sociocultural. González Álvarez (2012) presenta el papel importante que tiene el conocimiento de la cultura pues le proporciona a la persona herramientas, habilidades y

destrezas necesarias para modificar su ambiente. El trabajo con la literatura y la literatura infantil permite mejorar las posibilidades de confrontar la realidad desde la creación estética y literaria (Macías, 2016); y al abordar la pedagogía de la lengua materna se contribuye a construir espacios para la reflexión y la acción educativas como campo interdisciplinario, en el que dialogan la lingüística, la pedagogía y la investigación en contextos de práctica (Lozano Rodríguez, 2017).

Para el desarrollo de estas propuestas se han formado equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que trabajan en la formulación de proyectos de aula, mediante acciones de autoformación en seminarios y talleres locales y nacionales, y en espacios de estudio como los *Mint Tea* pedagógicos, como llamamos las reuniones semanales de encuentro alrededor de una infusión típica de la isla. De estos equipos hacen parte docentes de preescolar, básica y media de cinco instituciones privadas y seis oficiales; bibliotecarias, lingüistas, historiadores, estudiantes visitantes de pre- y posgrado, psicólogos y docentes de educación superior.

La propuesta de autoformación hace énfasis en la importancia que tiene la investigación educativa en la transformación docente; y en las posibilidades de hacer del aprendizaje una reflexión permanente sobre la práctica pedagógica mediante el diálogo con colegas y el estudio y profundización de nuevos saberes que ofrecen mayor sentido a su quehacer cotidiano. En la práctica, se viene creando un grupo académico que estudia y se pregunta, de manera permanente, sobre la educación en las islas.

Esta propuesta no sólo responde a las necesidades de las aulas y la región, sino que apunta a incidir en el plan de formación docente nacional y local diseñado para el sector. En esa medida, actualmente *Dah Wi!* se articula con la Secretaría de Educación Departamental dentro de su responsabilidad de apoyar la formación docente señalada por la política educativa del Ministerio de Educación 2015, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019. Pero lo hace a partir de propuestas que estudian y proponen proyectos de aula que aborden la complejidad de aulas de clases plurilingües y multiculturales, el entorno cultural, aspectos de la historia y las tradiciones que se encuentran ausentes del currículo escolar. Algunos de estos proyectos abordados desde la pedagogía por proyectos son: *A class project: An investigation on how birthdays were celebrated during the 30s right down to the present time, on San Andres Island, Colombia, en el marco de la enseñanza del inglés;* y *Lengua, cultura y tradición oral en el aula desde la educación preescolar, para el fortalecimiento de la lengua kriol.* Alrededor de la enseñanza del español se desarrollan *Tradiciones culturales de mi tierra, un compromiso pedagógico contra el olvido;* y *La canción como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura en preescolar y básica.*

## CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Nuestra experiencia de participación en la construcción conjunta de un programa de educación trilingüe, basado en el *kriol*, nos permite constatar varios hechos. Por un lado, observamos que el proceso de cambio de un modelo educativo centralizado y homogéneo a uno descentralizado y diverso es una cuestión de política educativa, y, como tal, está atravesado

por dinámicas de poder e intereses políticos nacionales, locales y hasta personales, tan difíciles de conciliar, que los diversos intentos que se han dado históricamente, a los que se suma el presentado en este artículo, se han constituido en esfuerzos fallidos reiterativos. Por otro lado, vemos que existe una gran distancia entre las premisas académicas sobre la importancia de la enseñanza en lengua materna que parta del entorno natural de las y los niños de una sociedad para crear bases sólidas desde donde proyectarse al mundo, y los intereses políticos marcados por las tendencias neoliberales de la educación, los afanes de la globalización, la estandarización y los *rankings* internacionales. Ni los argumentos académicos, ni los marcos legales que defienden la diversidad lingüística y cultural de los cuales nuestro país es signatario, ni su propia Constitución, logran pluralizar los discursos de quienes se encuentran en posiciones de poder.

Las tensiones que identificamos al participar en esta experiencia claramente reflejan que para desarrollar una educación que atienda a las características sociolingüísticas y al devenir histórico cultural del archipiélago —que sirva para la cohesión social y beneficie a todos los que cohabitan en el territorio— se requiere repensar y reinventar una educación plurilingüe que tenga en cuenta las competencias y las necesidades lingüísticas de todas las comunidades de habla; una interculturalidad crítica a través del currículo y un replanteamiento de las instituciones educativas, que contribuya a la descolonización de los discursos, de las prácticas educativas y de los saberes, y una formación de docentes pertinente.

La educación plurilingüe se considera un instrumento de cohesión social. Sin embargo, la principal motivación para promover este tipo de educación en el archipiélago es corregir errores históricos en la escolarización de la comunidad de habla *kriol*, ya que las tensiones principales surgen alrededor de la implementación de esta lengua. Leer, escribir y aprender en *kriol*, inglés y español contrarrestarían siglos de dificultades de aprendizaje y desigualdad de oportunidades para las niñas y los niños del grupo étnico raizal. Pero también contribuirían a la preservación de la lengua misma, a consolidarla como símbolo de la identidad cultural del archipiélago —que, como territorio étnico, se construye alrededor del grupo étnico raizal—, y al fortalecimiento del sentido de pertenencia de las diversas comunidades lingüístico-culturales que habitan la isla (como las provenientes de la Colombia continental y las extranjeras). Estas serían las mínimas bases para la construcción de una interculturalidad equitativa y crítica que ayude, entre otros, a terminar con el monolingüismo que ha caracterizado el sistema educativo nacional y la política de un bilingüismo inglés-español que ha cerrado las puertas al aprendizaje en lengua *kriol*.

De hecho, plantear una educación intercultural implica, no solamente, la inclusión de la lengua *kriol*, lo cual, como hemos visto, es motivo de tensiones internas y externas. También es necesario repensar el currículo escolar, de manera que promueva el desarrollo de la competencia intercultural en los términos que proponen los autores en mención, pero también desde la perspectiva crítica que sugiere Walsh. Un currículo escolar con perspectiva crítica permitiría sentar las bases para el cambio del legado colonial que ha instaurado estructuras de poder y conceptos de *inferiorización* y desigualdad que se reproducen a través de las prácticas educativas (Sanmiguel, 2012). Un reto primordial para ello, no obstante, es lograr un verdadero diálogo con el proyecto político de la comunidad raizal.

La red de autoformación de maestros *Dah Wi!* y su labor son fundamentales para contribuir al cambio desde la base, ya que parten del reconocimiento de que las lenguas y culturas

presentes en el aula constituyen la fuerza intercultural de la educación en el territorio insular. A corto y a largo plazo, el trabajo de esta red logrará incidir en la co-construcción de políticas educativas de la región constituyéndose, a través de sus proyectos de investigación-acción en el aula, en interlocutor local para el *redireccionamiento* de la inversión en formación por parte de la Secretaría de Educación.

## REFERENCIAS

- Angulo Calzadilla, G. (2012). *Investigación-acción en el aula*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Archipelago Movement of Ethnic Natives ~ Self Determination (AMEN~SD) (2015). *Territorial rights of the indigenous raizal people*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Bartens, A. (2002). The rocky road till education in Creole. *Cuadernos del Caribe*, 3, 45-53.
- Benítez, S. A. (2008). *Innovación y experiencias educativas. El trabajo por proyectos en educación infantil*. *Innovaciones Educativas*, 12, s.p. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_12/ALFONSINA\\_BENITEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_12/ALFONSINA_BENITEZ_1.pdf)
- Bowie, P. & Dittmann, M. (2007). El proyecto piloto trilingüe de la Universidad Cristiana de San Andrés en las escuelas Emanuel Bautista y Bautista Central en la isla de San Andrés. En A. M. de Mejía & S. Colmenares (Dir.), *Bialfabetismo: lectura y escritura en dos lenguas en Colombia* (pp. 67-87). Cali: Universidad del Valle.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. & Van de Ven, P-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Conseil de L'Europe. Division de politiques linguistiques.
- Clemente, I. (1991). *Educación, política educativa y conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- De Armas, N. & Sanabria, L. A. (2012). *Plan de formación docente 2012-2014*. Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. [www.mineduccion.gov.co/1759/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_san\\_andres.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_san_andres.pdf)
- De Mejía, A. M. (2011). Multilingualism and pedagogical practices in Colombia's Caribbean Archipelago. En C. Helot & M. O'Laoire (Dir.), *Language policy for the multilingual classroom. Pedagogy of the possible* (pp. 65-78). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). *Proyección poblacional 1985-2020*. [www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion](http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion)
- Dittmann, M. L. (1992). *El criollo sanandresano: lengua y cultura*. Colección de edición previa: Serie Investigaciones. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Enciso, P. (2004). *Diagnóstico etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula. Teorías constructivistas. Aplicación del Constructivismo Social*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en educación Bilingüe y Multicultural – IDIE. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI.

- Guevara, N. (2007). San Andrés Isla. Memoria de la colombianización y reparaciones. En C. Mosquera Rosero-Labbé & L. C. Barcelos (Eds.), *Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Lozano Rodríguez, M. I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Revista Enunciación*, 22 (2), 166-177.
- Macías, L. F. (2016). *El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas*. Bogotá: Panamericana Ediciones Ltda.
- Mantilla, S., Velásquez, C., James, J. L. & Román, R. (2016). *Desarrollo y turismo sostenible en el Caribe*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, C. J. (2011). *La lengua árabe en San Andrés Isla*. Serie Languages of the World. Múnich: Editorial Lincom.
- Meissel, R. A. (2009). *¿Por qué perdió la costa caribe el siglo XX? y otros ensayos*. Cartagena: Colección Historia Económica del Siglo XX, Banco de la República. Litocamargo SAS.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.
- Mitchell, D., Dittmann, M. & Forbes, O. (2004). Propuesta de etnoeducación intercultural trilingüe para el pueblo raizal. Documento de trabajo.
- Morren, C. (2001). Creole-based trilingual education in the Caribbean Archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (3), 227-241.
- Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011. (2008). *Living island for all*. San Andrés Isla, Colombia.
- Ramírez-Cruz, H. (2017). *Ethnolinguistic vitality in a Creole ecology: San Andrés and Providencia*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente, tensiones y tendencias. *Revista PRELAC* 1, 146-163.
- Sanmiguel, R. (2006). El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: Un análisis cultural. *Cuadernos del Caribe*, 8, 76-88.
- Sanmiguel, R. (2012). *Estudio postcolonial comparativo de la educación secundaria y sus implicaciones ideológicas en las comunidades antillanas asentadas en Puerto Limón, Costa Rica; Bluefields, Nicaragua; y la isla de Providencia, Colombia*. Tesis doctoral. Universidad Estatal de Nueva York en Albany.
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe (2013). *Lineamientos para una política de lenguas del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Documento Base. Bogotá.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



# Thématiser l'étrangeté pour mettre en mots son étrangeté : un exercice nécessaire au futur enseignant de langue(s) étrangère(s)

**Alessandra Keller-Gerber**

Université de Fribourg ([alessandra.keller-gerber@unifr.ch](mailto:alessandra.keller-gerber@unifr.ch))

Recibido: 4 de octubre de 2017 | Aceptado: 4 de abril de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/MyS10.1.2019.05>

## **RÉSUMÉ**

Après une brève synthèse retraçant les enjeux propres à l'enseignement de la littérature en classe de langue, nous tenterons de montrer comment un texte issu de la littérature immigrante peut être exploité au sein d'un dispositif de formation en langue de futurs enseignants allophones. Nous verrons, en particulier, comment le concept de *liminarité* pourra être rendu opératoire, aussi bien pour la lecture et l'analyse de récits de vie de tiers que pour l'explicitation – par les lecteurs eux-mêmes – de pratiques qu'ils n'avaient pas conscientisées.

## **MOTS-CLÉS**

étudiant de mobilité, cours de langue, approches réflexives, didactique de la littérature, formation d'enseignants de langue(s) étrangère(s)

## Tematizar la extrañeza para verbalizar su propia extrañeza: un ejercicio necesario para el futuro profesor de lengua(s) extranjera(s)

### RESUMEN

A partir de una breve síntesis que rastrea los desafíos propios de la enseñanza de la literatura en el curso de lengua, intentaremos mostrar cómo un texto, producto de la literatura inmigrante, puede explotarse dentro de un dispositivo de formación de la lengua para futuros maestros alófonos. Veremos, en particular, cómo el concepto de *liminalidad* puede ser útil tanto para la lectura y el análisis de historias de vida de terceros como para la explicitación – por los lectores mismos – sobre las prácticas que les son propias y que no han sido concienciadas.

### PALABRAS CLAVES

estudiante en movilidad / movimiento / intercambio, curso de idiomas, enfoques reflexivos, didáctica de la literatura, capacitación de docentes de idiomas o lengua(s) extranjera(s)

## Thematizing Foreignness to Verbalize One's Own Foreignness: A Necessary Exercise for the Future Teacher of Foreign Language(s)

### ABSTRACT

After a brief synthesis retracing the specific challenges of teaching literature in language classes, we will try to show how a text from immigrant literature can be used within a language training system for future allophone teachers. In particular, we will see how the concept of *liminality* can be made operational, both for the reading and analysis of the life stories of others and for the explanation—by the readers themselves—of practices that they had not been aware of.

### KEYWORDS

mobility student, language courses, reflexive approaches, literature didactics, foreign language(s) teacher training

## INTRODUCTION

L'Université bilingue de Fribourg en Suisse accueille traditionnellement autant d'étudiants en mobilité nationale – en provenance de Suisse allemande ou de Suisse italienne – que d'étudiants de mobilité internationale – via des programmes tels qu'Erasmus, ou au bénéfice d'autres types d'accords passés entre la Confédération helvétique et les pays de provenance. Un nombre significatif de ces étudiants se forme au Département de plurilinguisme et de didactique des langues étrangères, en vue d'obtenir un diplôme d'enseignement de l'une des langues nationales en tant que langue étrangère – en Deutsch als Fremdsprache (Daf), en français langue étrangère (FLE) ou en italiano lingua straniera (Ils). Dans le cadre de la formation de bachelor en Didactique du FLE, des ateliers d'écriture sont proposés aux étudiants allophones visant – par le biais d'un rafraîchissement des connaissances linguistiques en français – une insertion en douceur dans le nouveau contexte de vie et d'apprentissage (aux niveaux social, académique et disciplinaire). Le public mixte de ces ateliers où se rencontrent des étudiants helvétiques et en provenance d'autres pays – dont le point commun est de ne pas être natifs dans la langue qu'ils s'apprêtent à enseigner – en fait un lieu propice au croisement des expériences d'*étrangéité* (dans leur ville d'études, les uns sont des « étrangers du dedans » alors que les autres sont des étrangers de statut) (Moisan et Hildebrand, 2001).



Après quelques remarques préliminaires sur l'intérêt d'intégrer des textes littéraires d'auteurs issus de l'immigration en classe de langue – ce qui nous permettra d'introduire le concept de liminarité, opératoire dans notre démarche – nous tenterons de montrer comment le récit autobiographique *l'Alphabète* d'Agota Kristof peut être exploité au sein d'une formation de futurs enseignants de FLE allophones (Baudoin, 2010 ; Simmel 1984, 1908). Décrivant le processus de ré-apprentissage(s) qu'une expérience d'exil engendre, ce texte mettra notre public-cible dans la position de lire, de revisiter, de verbaliser et de croiser les apprentissages qu'il a faits lui-même au sein de ses propres expériences de mobilité (Kristof, 2001). Dans le groupe-classe, les uns – par association ou par contraste – acquerront les outils pour dire leur vécu ; pour d'autres – ceux qui penseraient ne pas encore avoir fait l'expérience de l'étrangéité – il en fera vivre une par procuration (Bourdin, 2001, p. 735, cite Freud, 1970, 1938). Tous acquerront des outils pour la lecture des récits de vie et pour l'analyse des épreuves qu'ils mettent en scène (Baudoin, 2010). Le texte deviendra alors un espace-test pour que – au lieu de se murer dans une représentation d'eux-mêmes en décalage avec les attentes de leur nouvel environnement – ces futurs médiateurs-culturels verbalisent ces décalages et analysent les stratégies éventuellement mises en œuvre pour les atténuer.

## CADRE CONTEXTUEL, PUBLIC-CIBLE ET OBJECTIFS

La ville de Fribourg se situe sur la frontière des langues, entre les régions francophones et germanophones de la Suisse. Officiellement bilingue, c'est sans doute sa position géographique qui a fait que son université a été choisie, dès ses débuts, comme lieu de formation pour les futurs formateurs désirant enseigner une langue nationale, étrangère pour eux, dans leur canton d'origine (ou dans leur pays d'origine pour les étrangers) (Keller-Gerber, 2018a). Initialement, ces étudiants allophones s'y inscrivaient dans des filières de langue maternelle mais, depuis la création d'un laboratoire de recherche et d'enseignement des langues et des cultures étrangères en 1999, ils intègrent des filières de didactique des langues étrangères (DDL)<sup>1</sup>. Ces nouvelles postures disciplinaires eurent un impact sur les plans d'études helvétiques pour l'enseignement des langues dites « modernes » au lycée, en particulier au niveau du type de culture que ces formations sont sensées véhiculer<sup>2</sup>. Dans les classes de FLE de Suisse alémanique par exemple – sous l'impulsion de ce qui se pratique en anglais langue étrangère – la littérature de langue française a perdu la place centrale dont elle avait toujours bénéficié. Si elle réapparaît aujourd'hui dans les cours de langue, c'est de manière anecdotique – comme un réservoir de formes et de contenus – au sein d'un catalogue diversifié de documents authentiques<sup>3</sup>.

1 Le CERLES (Centre de recherche et d'enseignement des langues étrangères) fut fondé à Fribourg en 1999. Le premier master en didactique du FLE de Suisse y vit le jour en 2007.

2 La Didactique des langues étrangères fut reconnue tardivement, en Suisse, comme discipline académique en comparaison avec la France.

3 Lien pour le plan d'étude des gymnases bernois : [http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan\\_maturitaetsausbildung.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.html)

Un tiers des formateurs constituant notre public-cible appartient donc à cette génération d'étudiants ayant appris le français sans littérature. Quand, sur les bancs d'études, ceux-ci se retrouvent face aux natifs<sup>4</sup> – ayant bénéficié d'une formation littéraire classique au lycée (explication de textes et histoire littéraire) – ils se sentent dépossédés du droit de s'exprimer sur tout objet de « culture cultivée » (Oliveri, 1996, p. 8). Leurs connaissances encyclopédiques et rassurantes sur les auteurs ou sur les mouvements littéraires – pour ceux qui auraient, malgré tout, exploré ces dimensions – se transforment en coquilles vides à leurs yeux ; elles ne leur permettent pas de produire les lectures de type académiques qu'ils pensent devoir formuler. Leur réflexe est alors d'écarter, s'ils le peuvent, tout objet culturel de leur formation universitaire et de se percevoir comme les relais d'une langue fonctionnelle « pour communiquer ». Mais dans une Suisse où l'enseignement du français – langue officielle et « langue du voisin », rappelons-le – est en déclin au profit d'un anglais *lingua-franca*, il serait préjudiciable que ces transmetteurs de langue que nous formons cessent de se percevoir comme des médiateurs de culture (Racine, 2016).

C'est en réponse à cette problématique qu'a été pensée la démarche que nous allons décrire<sup>5</sup>. A travers l'analyse de matériaux à caractère autobiographique au sens large – nous parlerons ici d'un récit de vie mais le dispositif pourrait intégrer d'autres formes de narrations à valeur biographique, prenant corps dans des films ou au travers d'images mises en séries – nous proposons de travailler à la polysémie de ces discours, aux lectures plurielles que l'on peut en faire, engageant tout autant leur auteur que son public. Pour l'étudiant mobile, ces objets culturels se transformeront alors en terrains d'investigation où lire son expérience en miroir.

## Pour une didactique de la lecture et de l'écriture réflexive en classe de langue

### *La littérature comme expérience de liminarité*

Puisqu'il n'a pas été armé pour expliciter les visions du monde qu'il partage avec ses pairs, le représentant légitime d'une culture ne pourra fournir qu'une description partielle de son fonctionnement. L'étranger – ayant fait, par définition, l'expérience du décentrement ou de la distanciation – bénéficiera au contraire d'un positionnement liminaire, propice à l'analyse des dissonances (Simmel, 1984, 1908). Ses questionnements, ses difficultés d'interprétation une fois résolues, augmenteront progressivement son savoir sur les espaces qu'il intègre. Ses nouvelles références, nées de l'accumulation d'indices, prendront alors

4 Nous reprenons la distinction entre les étudiants *natifs* en français et les étudiants *non-natifs*, de nos descripteurs de formation. Cette distinction permet d'éviter de parler d'étudiants francophones et d'étudiants non-francophones, qui ne serait pas justifiée dans ce cas puisque notre public-cible *non-natif* est en phase de devenir tout à fait *francophone*...

5 Cette démarche n'est pas le fruit d'une recherche-action. L'article exposera le résultat d'un travail d'analyse fait en classe et proposera quelques prolongements possibles, mais testés de manière non-systématique. Il s'inspire, néanmoins, d'un projet de recherche en cours portant sur la manière dont le discours autobiographique est enseigné en classe de FLE. (« Bribes autobiographiques en classe de langue. Apprend-on à parler de soi en classe de FLE ? », proposition de communication pour le colloque *Didactique des langues & Plurilinguisme 30 ans de recherche*. Grenoble 14 et 15 novembre 2019).

une forme objectivée. Au lieu de considérer les handicaps engendrés par cette position d'externe (par rapport à celle dont bénéficierait un représentant idéal de la culture cible), la prise en compte des avantages qu'elle procure doit donc être mise en amont de la réflexion didactique (Goffman, 2010, 1975). Le cours de langue – surtout s'il est donné au sein de la société d'accueil – est le lieu où former au décryptage de ces pratiques (Zarate, 1986). La connaissance de ces comportements – et peut-être même leur maîtrise, par une reproduction conscientisée – donnera à l'apprenant des clefs d'accès à de nouveaux cercles de complicité (Keller-Gerber, 2017 ; Keller-Gerber, 2018b).

Si l'exercice de la distanciation paraît donc plus naturel à l'étranger qu'au natif du fait de sa liminarité, cela ne signifie pas encore que le premier sache transformer ses observations en connaissances opératoires. Partant du principe qu'une compétence culturelle étrangère ne peut se construire que dans un système de mise en lien – « apprendre, c'est intégrer des distinctions » – Louis Porcher avait proposé d'organiser l'apprentissage autour de thèmes universels singuliers, pour une lecture en parallèle des sphères de départ et d'arrivée (Porcher, 1994a, 1987 ; Porcher, 1994b, p. 8). L'eau, le temps ou l'amour sont des « phénomènes culturels présents dans toute société mais que chacun traite à sa manière spécifique ». En comparant des pratiques et des croyances liées à l'un de ces thèmes, l'étudiant étranger revisitera des situations, vécues sur le mode de l'évidence quand il était chez lui, pour apprendre à en expliciter les enjeux, en langue étrangère. En classe, on lui proposera des outils pour que ces objets d'expérience se traduisent en objets de connaissance opératoires (Zarate, 1986).

#### *La littérature comme universel-singulier*

Les réflexions didactiques actuelles sur l'usage de textes littéraires en classe de langue portent encore la trace des propositions méthodologiques sur les universels-singuliers. Dans sa définition de la compétence littéraire, Anne Godard met l'accent sur l'« attitude interprétative » que l'étudiant en langue étrangère devrait acquérir pour lire (Godard, 2015, pp. 78-79); cette idée renvoie au travail de classement qu'avait proposé Porcher (Porcher, 1994a, 1987 ; Porcher 1994b, p. 8)

Comme tout fait culturel, le texte littéraire enchaîne des îlots d'intelligibilité et des non-dits. L'acte de réception demande à ce que le lecteur injecte de la signification pour combler ces manques, en puisant – par un système de connotations enchaînées – dans un bagage de références où ses expériences (de lecture et de vie) auront sédimenté. Mais le passage du déchiffrement à l'interprétation sera plus laborieux s'il ne partage pas la scène sociale de l'auteur. En classe de langue, pour contrer ces difficultés, le texte littéraire devra être présenté d'emblée comme un espace d'investigation, caractérisé par une langue « permet[tant] de dire et de voiler, de dire en voilant, par l'indirection et la suggestion ». L'étudiant pourra alors « sortir du jugement », accepter de « reconnaître [la donnée] indécidable » qu'il contient, sans attendre que tout s'éclaire instantanément (Godard, 2015, pp. 78-79). Par son regard encore vierge – dans le sens qu'il ignore le paratexte de l'œuvre (critiques littéraires, renommée de l'auteur ou appartenance à un mouvement artistique) engendrant potentiellement des lectures monolithiques – il se dressera un parcours d'investigation spécifique, guidé par des questionnements personnels, ou par sa position de *liminarité* dans la société dont l'œuvre est issue.

### La littérature comme espace-langue

Si la littérature est un objet d'études en classe de français langue maternelle (FLM), il est un support pour apprendre la langue en FLE. En FLM, les finalités sont de produire un discours sur le discours (de type méta-), alors qu'en FLE le texte devient une matrice pour l'acquisition de compétences linguistiques, discursives et culturelles. L'enjeu de l'insertion du littéraire en classe de langue – dans notre contexte et en fonction de notre public-cible – sera donc de faire changer de posture face au texte ; de désamorcer le réflexe – reflétant peut-être des pratiques dans leur propre langue maternelle – de l'accumulation de notions « coquilles vides » pour qu'il devienne un lieu d'apprentissages vifs ; qu'il serve à des activités de réception bien sûr, mais également à des activités de production, de reproduction ou de ré-élaboration.

Nous proposons, à la suite de Jean Peytard (1982), de considérer le discours comme un espace-langue : un lieu où observer le sens qui se construit à travers les mots. Par le truchement d'un narrateur, ou par la voix de personnages – cette langue spécifique met en scène les mœurs, les institutions, les pratiques sociales d'un groupe donné ; elle se fait le véhicule d'univers socioculturels spécifiques face auxquels l'étudiant mobile pourra mesurer ses propres expériences du monde (Gohard-Radenkovic, 2004). Il ne donc s'agit pas d'évacuer les savoirs que chacun pourrait avoir autour du texte, mais de permettre à tous – étudiants allophones et francophones – d'adopter une attitude interprétative balisée (Godard, 2015). Nos lectures se construiront à partir de cadres théoriques diversifiés – la narratologie, la sémiotique ou l'anthropologie – dictant chacun des pistes d'observation spécifiques et complémentaires.

## LE CARACTÈRE PERFORMATIF D'UN RÉCIT DE VIE

Le récit de vie est un dispositif permettant de faire revivre une multitude de sois passés, placés dans des situations du passé, en réponse à une situation présente (Lucius-Hoene et Depperman, 2004). Ce principe – dont nous tenterons d'illustrer le fonctionnement par la lecture du texte d'Agota Kristof (2001) – s'applique à toute recomposition autobiographique, qu'elle prenne une forme verbale ou iconique, qu'elle soit juste pensée, qu'elle soit dessinée, qu'elle s'exprime à l'écrit ou qu'elle soit verbalisée. L'assemblage d'images qui iront composer un album photo, par exemple, permet tout autant de lisser un parcours de vie que de figer, dans une suite qui paraît (momentanément) logique, des événements articulant des lieux, des figures et des objets – tous ces éléments représentatifs de rôles, de statuts et de places occupées au sein d'un espace social (Bertaux, 2016, 1997). Mais ce même album, une fois la dernière photographie collée, continuera à générer du sens au gré des relectures, car les liens entre les images – pourtant fixées en séries – se reconstruiront (et se re-justifieront !), en fonction des raisons pour lesquelles l'objet aura été ouvert. Les interlocuteurs potentiels, d'ailleurs, ceux pour lesquels des commentaires hors page seront formulés, participent à la construction de ce sens puisque, par leur simple présence, ils mettent les dires en tension. Et comme c'est la situation d'énonciation qui dicte ses enjeux au récit de vie, son analyse demandera que l'on se *repassse le film à l'envers* (Eco, 1985, 1979).

Quand on analyse un récit de vie, on sera sensible aux différents types de séquences qui le composent, à l'espace donné par le narrateur aux mots des autres plus précisément. Le passage par des voix tierces, en effet, rend compatibles deux sentiments « moteurs de la production autobiographique » : la modestie et l'autovalorisation (Vincent, 2004, p. 243). Ces paroles pourront se rapporter à un « paysage discursif » – partagé, selon des mesures variables, entre le narrateur et ses lecteurs – ou à des tiers absents (Keller-Gerber, 2016, p. 55). Mais, dans un récit de vie, les *je(s) du passé* sont également traités comme des autres qui ont une voix, dont le narrateur évaluerait les répliques avec une nouvelle distance (Kaufmann, 2008). En écoutant des conversations ordinaires, l'on s'aperçoit aisément que « chaque locuteur est [en fait] son auteur préféré » (Vincent, 2004, p. 243). La parole autobiographique intègrera également des scripts « prêts-à-vivre » et donc impersonnels puisque tirés de la culture ordinaire comme les récits de cérémonies – dont le protocole ne s'invente que rarement –, ou des histoires qui auront sédimenté dans la mythologie d'un groupe auquel le narrateur se sent appartenir (des histoires de famille, circulant comme des légendes entre les générations ; des récits d'exploits si le narrateur se profile en lien avec la pratique d'un sport ; des récits d'aventure si c'est son identité de voyageur qu'il désire consolider, etc.) (Kaufmann, 2004).

L'autobiographie est cumulative car des pans de discours qui ont fonctionné – consolidés dans des scripts – pourront remonter à la surface du souvenir, en association à certains thèmes, dans des prises de parole successives. Mémorisées par blocs, ces micro-narrations se fondront de manière fluide dans le discours-cadre alors que d'autres séquences, à la fonction plus réflexive, jailliront hésitantes (le narrateur n'a peut-être pas encore décidé du sens qu'il désire leur attribuer). Fonctionnant comme des morales intermédiaires, ces séquences de commentaires peuvent être co-construites, dans la mesure où elles engagent une participation active de l'auditoire (Lejeune, 1975)<sup>6</sup>.

On dit de l'identité qu'elle est forcément narrative parce que la connaissance de soi, passant par des définitions verbalisées de ce que l'on pense être devenu au moment où l'on parle, ne peut que naître dans la mise en mots (Ricœur, 2005, 1990). Le récit de vie est donc un acte performatif qui donne sens au vécu, mais qui oriente surtout ce qui reste à vivre. Par l'explicitation des pratiques qu'il demande – la description de ces gestes en enchaînement que le personnage principal (son soi passé) ne questionne pas dans l'histoire mais que le narrateur (son soi présent) questionne par le simple fait d'en parler rétrospectivement – l'exercice est, en lui-même, une expérience de liminarité (Lucius-Hoene et Deppermann, 2004).

## LA LITTÉRATURE IMMIGRANTE COMME ESPACE-LANGUE

Dans le cadre de nos enseignements – afin que les apprentissages puissent se faire dans une démarche de miroitement(s) entre les situations mises en texte (les récits de vie littéraires) et les expériences de nos étudiants (leurs propres productions autobiographiques, déclenchées

6 En formation d'adultes, Jean-Michel Baudoin propose d'être sensible aux vitesses d'un récit de vie – qu'il schématise dans des graphiques mettant en relation portion de récit et événement, ou thème, placés sur une ligne du temps (Baudoin, 2010). Un drame personnel qui n'aurait duré que quelques secondes couvrirait plusieurs pages d'un récit écrit alors que l'enfance sera résumée en quelques lignes.

par la lecture) – nous sélectionnons des documents traitant du thème de la mobilité dans le contexte suisse. Le choc provoqué par le face-à-face avec l'étudiant natif sur les bancs de cours à l'université – dont nous avons parlé précédemment – a de grandes chances de s'insérer dans une série d'autres décalages dus au déplacement. Un récit mettant en scène des apprentissages<sup>7</sup>, une appropriation du français au point que cette langue devienne un outil de travail, se justifie donc dans ce contexte de formation ; son analyse peut permettre à l'étudiant mobile qui s'y reconnaîtrait d'explicitier ses propres expériences.

Agota Kristof, hongroise d'origine, est devenue pionnière de littérature immigrante en Suisse romande. Elle est arrivée en 1956 à Lausanne avec sa petite fille qui avait un an. Elle a commencé à travailler en usine, a appris le français puis est devenue écrivaine dans cette langue<sup>8</sup>. Le recueil est d'abord un récit autobiographique en onze chapitres, présentant onze moments de sa vie. Dans le dernier chapitre, qui donne son nom à l'ensemble, l'auteure met en mots sa propre transformation d'analphabète à écrivaine ; les étapes de sa reconquête de la lecture, et donc de l'écriture, en français, cette langue qu'elle dit ne pas avoir choisie.

Ce récit peut être lu sous l'angle de la liminarité et des décalages que cette expérience provoque. Nos entrées nous dictent différents repérages qui convergent vers une seule question : comment la reconquête de la lecture / écriture se construit-elle dans la narration ? L'entrée sémiotique permet de mettre en relation des dates, des lieux, des objets, la mention d'actants adjuvants et opposants, tous ces éléments créant ensemble l'enjeu principal de la narratrice – réapprendre à lire et à écrire, mais cette fois en français (Greimas, 1966):

Lieu / date	Actants / rôle	Objets / leurs sons / des bruits...	Figure de l'étranger (dans le regard de l'autre)	Figure de l'étranger (dans le regard de soi)
Les toilettes de l'usine <i>A l'arrivée</i>	Les amies ouvrières enseignent « l'essentiel »	Les machines font du bruit On ne peut pas parler	La femme étrangère à l'usine qui ne parle pas	
A la maison	La petite fille a appris le français à la crèche	Les pleurs / le silence	Sa fille et elle n'ont pas la même langue maternelle	
A la bibliothèque de Genève <i>Cinq ans après</i>	Les éditeurs lui demandent de publier (depuis la Suisse) dans la <i>Gazette littéraire hongroise</i>	Les livres hongrois, empruntés à la bibliothèque, « le plus souvent déjà lus », (Kristof, 2001, p. 53)	La femme étrangère qui parle	Une bibliophile, une écrivaine, « redevenue une analphabète » (Kristof, 2001, p. 52)

(Continúa en la siguiente página.)

7 L'analyse du récit d'Agota Kristof, présentée dans cette partie, a fait l'objet d'un article intitulé « Se lire dans des récits de migration, se dire en classe de langue », soumis à publication dans les *Cahiers du FoReLLIS*, en lien avec le colloque de Didactique de la littérature ayant eu lieu en mai 2018 à l'Université de Poitiers (France).

8 Elle est décédée en Suisse en 2011.

Lieu / date	Actants / rôle	Objets / leurs sons / des bruits...	Figure de l'étranger (dans le regard de l'autre)	Figure de l'étranger (dans le regard de soi)
Classe de FLE cours d'été Uni Neuchâtel <i>Deux ans après</i>	Les étudiants étrangers avec elle dans la classe de débutants Le professeur de langue rit d'elle : il ne croit pas qu'elle est analphabète	L'examen écrit (échec)	Quelqu'un qui parle très bien le français	Une analphabète
		Le Certificat d'Etudes Les classiques de la littérature française		« Je sais lire, je sais de nouveau lire » (Kristof, 2001, p. 54)
A la maison <i>Beaucoup plus tard</i>	Les enfants plus jeunes qu'elle aide à faire leurs devoirs	Le dictionnaire	Une enseignante de français avec ses enfants	Une passionnée du dictionnaire. Ne dit jamais « je ne sais pas » mais dit « je vais voir » (Kristof, 2001, p. 54)
Sur le palier de sa porte <i>Encore plus tard</i>	La voisine qui lui parle des femmes ouvrières étrangères	(Le bel immeuble, la tenue vestimentaire désignant un statut social élevé)	L'écrivaine (étrangère) de renom en Suisse romande	Déclenche le souvenir de la femme étrangère travaillant en usine

Ce repérage dessine une suite de rôles évoluant avec l'appropriation de la langue française : alors qu'elle apprend de petites phrases de survie dans les toilettes de l'usine durant les pauses, à l'abri du bruit des machines – avec ses collègues étrangères, s'improvisant enseignantes – Agota rentre le soir et n'arrive plus à communiquer avec sa propre fille qui, placée en crèche, ne connaît pas sa langue. Puis, elle s'inscrit dans un cours de langue à l'Université de Genève mais, comme elle ne sait toujours pas écrire, elle est placée dans un groupe de débutants. Là, c'est la figure du professeur, qui se moque d'elle, qui révèle les décalages entre sa vision d'elle-même – analphabète encore – et les figures d'étrangers possibles dans le regard de ses interlocuteurs suisses. Des objets matériels symbolisent sa transformation : des livres en hongrois empruntés à la bibliothèque – « le plus souvent déjà lus » juste parce que c'est vital, pour elle, de lire (Kristof, 2001, p. 53); des articles qu'on lui demande d'écrire depuis la Suisse pour un journal publié dans son pays d'origine ; des textes lus, enfin, en langue-cible : de la littérature tirée des grands classiques d'abord puis le dictionnaire, dont elle parle comme s'il s'agissait d'un prolongement d'elle-même quand elle prend – à son tour – la posture de l'enseignante de français avec les enfants qu'elle aura successivement mis au monde, en Suisse.

Un travail sur le style s'impose, non pour forcer les étudiants à produire un discours méta-sur le texte mais pour montrer comment la mise en mots en elle-même, dans son flux, mime cette réappropriation de la langue écrite, fastidieuse, qui s'opère sous les yeux des autres : « je ne comprends pas », « elle ne me comprend pas » (p. 52); « je connais les mots », « je ne les reconnais pas » ; « mieux vaut relire que de ne pas lire du tout » ; « mon enfant [...] va commencer l'école », « moi aussi, je commence, je recommence l'école » (p. 53) ; « je sais lire, je sais de nouveau lire. Je peux lire Victor Hugo, Rousseau [...] tout ce que je veux lire en français » ; « je vais voir. Et je

vais voir dans le dictionnaire, inlassablement, je vais voir » (p. 54). Des mots réapparaissent au fil des lignes comme une rengaine ; c'est leur répétition qui donne sa force aux nuances et qui indique – par de minuscules variantes – les échanges de rôles et de statuts entre les actants<sup>9</sup> ; des places remplies tour-à-tour par des « je », des « tu », des « nous » ou des « eux », attribuables aux différents groupes d'appartenance successivement intégrés, puis quittés.

Une qualification des voix mises en scène – en termes de slogans, souvent liés à des positionnements politiques ou à des types sociaux – compose une galerie de portraits d'autochtones s'exprimant sur les étrangers. Le récit – par ces phases de la transformation – devient l'espace où la narratrice analyse, puis s'émancipe, de ces figures d'étrangère que l'on a plaquées sur elle : la mère étrangère, travailleuse en usine, l'intellectuelle qui rédige des articles depuis son exil, l'étudiante en FLE à l'université qui ne peut pas ne pas savoir lire, l'apprenante dévore le panthéon des grands auteurs français, pour arriver enfin à faire vivre cette langue au point de s'en improviser enseignante (avec ses propres enfants) ; et d'en faire son métier...

L'incorporation de la « langue ennemie » est donc complète, au point qu'elle serve de camouflage. Voici comment se justifie l'émergence du souvenir :

Un jour, ma voisine et amie me dit:

J'ai vu une émission à la télévision sur des femmes ouvrières étrangères. Elles travaillent toute la journée en usine, et elles s'occupent de leur ménage, de leurs enfants, le soir.

Je dis:

C'est ce que j'ai fait en arrivant en Suisse.

Elle dit:

En plus, elles ne savent même pas le français.

Je ne le savais pas, moi non plus.

Mon amie est ennuyée. Elle ne peut pas me raconter l'histoire impressionnante des femmes étrangères vues à la télévision. Elle a si bien oublié mon passé qu'elle ne peut pas imaginer que j'aie appartenu à cette race de femmes qui ne savent pas la langue du pays, qui travaillent en usine et qui s'occupent de leur famille le soir.

Moi, je m'en souviens (Kristof, 2001, p. 51).

Cette scène d'ouverture attribuable au présent de la narration, où la voisine cherche la complicité d'Agota pour médire sur ces « femmes ouvrières étrangères » qui « travaillent toute la journée en usine » et qui « en plus, [...] ne savent même pas le français » permet de mesurer le chemin parcouru : sa voisine ne voit plus en elle que l'écrivaine de renom qu'elle croise quotidiennement sur le palier de sa porte, bien loin de ces figures d'« étrangères » qu'elle désire critiquer.

9 Dans un récit, les actants sont des instances qui se mettent en tension autour d'un enjeu. Ces instances peuvent être de nature humaine, mais également abstraite ou symbolique (Greimas, 1966). Nous nous inspirons ici du schéma actantiel de Greimas, mais nous n'en retenons que trois positions d'actants : l'actant sujet / l'actant adjuvant / l'opposant. Nous avons proposé ailleurs une modélisation du récit de vie plus détaillée, inspirée elle-même de ce schéma, mais cette modalisation nous paraissait trop complexe dans le cadre présent (Keller-Gerber 2016).



## DE LA LECTURE D'UN RÉCIT DE MOBILITÉ À L'EXPRESSION D'UN PARCOURS DE MOBILITÉ

La mobilité est une situation qui appelle des récits de soi. L'étudiant étranger n'arrive évidemment pas vierge de connaissances sur ce qu'est un récit de vie puisque se raconter – nous dit Bruner – est une compétence universelle (Bruner 2005, 2010). Mais cette capacité naturelle que chacun a de parler de son histoire ne signifie pas que tous sachent en expliciter les enjeux. La dernière partie de cet article nous permettra de proposer – à la lumière du cadre théorique qui l'a ouvert et de la lecture du texte d'Agota Kristof qui a suivi – des pistes pour que les récits de mobilité littéraires se fassent la matrice pour l'expression de parcours de mobilité. Si la démarche a été conçue en réponse à des besoins de terrain constatés chez les futurs enseignants allophones inscrits en didactique du FLE à l'Université de Fribourg (CH), nous en généraliserons ici la description afin qu'elle puisse être testée sur une palette plus large de publics mobiles.

Dans le contexte d'une classe de langue qui se donnerait comme objectif d'accompagner l'étudiant étranger dans son appropriation du nouveau milieu de vie et d'études, nous proposerons avant tout d'attirer l'attention des participants sur leur *capital narratif* personnel (Keller-Gerber, 2009) : est-il déjà arrivé à l'étudiant d'écrire un récit de vie ? Parle-t-on de soi facilement dans ses cercles sociaux de départ ? Que raconte-t-on dans ces cas-là, et dans quelles circonstances ? L'on réfléchira ensuite ensemble aux occasions qui amènent un étudiant de mobilité à parler de soi à l'étranger, en ciblant trois moments centraux du parcours : en amont du séjour, au milieu du séjour et en fin de séjour. Le tableau ci-dessous donne quelques exemples d'actes de langage à caractère autobiographique apparaissant de manière courante dans ce contexte (la liste n'est évidemment pas exhaustive) :

Situations-cadre du récit de parcours en situation de mobilité Présentations de soi lors...	Typification des actes de langage / interlocuteurs
... de rencontres <b>informelles</b> dans le cercle social d'arrivée	S'intégrer à un nouveau groupe d'amis Papoter / pratiquer le <i>small talk</i> lors de soirées étudiantes Rencontrer les parents d'un nouveau ou d'une nouvelle amoureux / amoureuse Participer à un buffet interculturel où l'on amènerait un plat de son pays (dont on devrait parler) Rencontrer un groupe de sportifs / d'artistes que l'on désire intégrer pour partager une pratique commune / une passion commune
... de rencontres <b>formelles</b> dans le cercle social d'arrivée	Se présenter par email à un professeur pour faire un travail universitaire sous sa direction Présenter son dossier pour un petit job ou pour un stage auprès d'un employeur Expliciter sa situation / parler d'un problème / auprès d'un agent administratif (à l'hôpital, au service de la migration, auprès d'une agence immobilière, etc.) Rédiger un journal d'apprentissage pour un cours de langue Parler de ses apprentissages en français Dessiner sa carte de mobilité et la commenter

(La table continue à la page suivante)

Situations-cadre du récit de parcours en situation de mobilité Présentations de soi lors...	Typification des actes de langage / interlocuteurs
... de communications <b>informelles</b> dans le cercle social de départ	Expliquer à ses proches que l'on veut partir à l'étranger pour une période déterminée ; convaincre son/sa petit(e)-ami(e) qu'une séparation momentanée est nécessaire au projet de vie...
	Ecrire une lettre / un email / des cartes postales à ses parents pour raconter sa vie en Suisse
	Créer un blog / une page internet présentant son expérience en Suisse (incluant une galerie d'images)
	Téléphoner / avoir une conversation sur skype avec des proches et parler de sa vie à l'étranger
	Parler de son expérience de mobilité à ses amis / à sa famille / durant un retour au pays (à mi-séjour) et en fin de séjour
... de communications <b>formelles</b> dans le cercle social de départ	Monter un dossier de candidature pour obtenir une bourse <i>Erasmus</i> : écrire une lettre de motivation, commenter son CV, compiler un <i>Portfolio des langues</i>
	Faire valider des crédits en explicitant les compétences acquises dans des domaines universitaires spécifiques
	Faire valoir son expérience internationale à un employeur de retour au pays de départ
	Faire valoir son expérience à l'étranger pour repartir en séjour de mobilité

Une fois ces situations repérées, il s'agira de faire expliciter les enjeux communicatifs et identitaires de chacune, de faire penser aux conditions-cadre (lieu / temps / objets / interlocuteurs) de leur émergence et aux types de séquences discursives qui leur sont associées. Les attentes d'un interlocuteur dans une situation d'entretien d'embauche ne sont à l'évidence pas celles d'un potentiel partenaire amoureux ; le récit de voyage que l'on formule durant un court retour au pays, autour d'une tablée rassemblant des amis avides de détails sur l'aventure, ne sera pas celui que l'on adressera à un membre du pays d'arrivée – en réponse (peut-être) à une demande de justification de notre présence dans son pays. Pour chacune de ces situations, l'étudiant procèdera à un inventaire des connaissances / références culturelles nécessaires au bon fonctionnement de l'échange. Il composera un script de présentation de soi en sélectionnant les épisodes de sa vie les plus opératoires. Ces épisodes seront habités de personnes – adjuvantes ou opposantes autour d'enjeux (Greimas, 1966). Des séquences polyphoniques (dont certaines prendront peut-être la forme de scénettes rejouées) seront porteuses de points de vue divergents sur le narrateur -- face auxquels celui-ci devra se repositionner. D'un script à l'autre, les étudiants prendront conscience des réaménagements que le récit biographique requiert : un profil sur Facebook ne se compose pas comme une conversation chez le coiffeur...

Ce jeu de composition et de recomposition de versions de soi à partir d'une vie seule et unique – sans doute considérée, jusque-là comme la « vraie » vie – pourra se faire en amont du départ, ou à l'arrivée dans le nouveau milieu. Cet état des lieux des pratiques, telles que l'étudiant les connaît, est importante pour qu'une fois immergé dans sa nouvelle société, il sache évaluer

son degré d'adéquation. A son arrivée dans le nouveau milieu, on lui demandera d'aller écouter discrètement des conversations dans sa ville d'études, en variant les cadres d'observation (dans le bus entre inconnus, dans un café entre des amis qui se font des confidences, au restaurant universitaire où l'un des membres du groupe joue le rôle de leader, à l'université entre un professeur et un étudiant, dans une administration où l'on expliciterait un problème, etc.) afin qu'il tente d'explicitier la manière dont ces différents types de discours s'organisent.

Parler de soi est une activité verbale individuelle, mais aussi enculturée. Les corpus de récits de vie récoltés (rédigés, observés, schématisés dans des carnets de terrains) devront finalement faire l'objet d'un travail d'analyse en commun. Car si la mécanique autobiographique – ayant fait l'objet d'une didactisation ici – dresse des lignes de découpage aux observations, la limite entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas, entre le privé et l'intime, entre la réserve et l'égoцентриté, peut être perçue différemment selon que l'on appartienne à différentes générations ou à différentes sphères culturelles. La classe de langue sera alors le lieu où ces logiques s'explicitent par la conscientisation (et la verbalisation) de représentations, de pratiques et de stratégies d'adaptation, afin que l'apprenant se (re-)positionne sur sa nouvelle scène sociale.

## CONCLUSION ET DÉVELOPPEMENTS...

Dans l'expression de sa liminarité, Agota Kristof n'adopte pas « seulement la langue de l'autre », elle retravaille cette langue imposée « du dedans, par sa longue fréquentation avec les autres » (Godard, 2015, p. 282). Par effet de mimétisme, pourrait-on dire, cette lecture devrait faciliter l'explicitation des décalages que la mobilité entraîne. Des récits d'apprentissage, comme *L'analphabète*, sont donc un lieu idéal pour l'analyse de trajectoires, sous l'angle des mutations et des redéfinitions identitaires qu'elles impliquent. Ce type de récit débute avec la rupture d'un équilibre et se construit autour des dysfonctionnements qui en découlent. Les lacunes linguistiques – en particulier – entraînent des brouillages dans les catégories de perception de différentes sphères de réalité (relations familiales et professionnelles, appartenances sociales, rapport aux langues, rapports aux pays d'origine et d'accueil, image(s) de soi, etc.). Si des objets et des personnages médiateurs incarnent, symboliquement, chacun de ces brouillages, ils jouent aussi un rôle dans la résolution du problème.

La démarche que nous avons présentée – par l'inspiration qu'elle tire de la sémiotique – propose une mise en relation des fondamentaux du récit de vie. En partant de repérages simples, d'inventaires, elle permet aux lecteurs allophones d'atteindre une posture interprétative de significations qui, sinon, seraient restées imperméables à la compréhension. Les découpages neutres qu'elle propose – en termes de temporalités, de lieux, de personnages, d'objets et d'autres phénomènes – pourront être réinvestis pour la systématisation d'autres lectures. Mais ces catégories devront surtout être intégrées aux consignes que l'on formulera au moment où nos étudiants-lecteurs devront composer leur propre récit de vie. Car l'explicitation des cadres d'émergence d'un tel discours – et des outils de mise en scène qui sont les siens – deviendra alors une matrice pour l'analyse de leurs expériences mises en mots.

Mettant en scène des situations complexes, « ambigües » et « constitutives de l'expérience humaine », la lecture de littérature immigrante augmentera des compétences transversales chez l'étudiant – ces compétences qui sont indispensables à la vie en société et au monde professionnel, « caractérisé par une intellectualité diffuse » (Godard, 2015, pp. 78-79). Afin que ces acquis puissent être repérés – j'aurais même voulu oser le mot *traqués* tant il est difficile de les voir prendre une forme matérialisée – l'étudiant pourra décrire ce cheminement dans un carnet de lecture. En mettant en mots ses tâtonnements, les sensations perçues, ses étonnements et ses découvertes, il conscientisera ses stratégies d'apprentissage de la langue et de la culture cibles. Cette démarche d'exploration pourra être réinvestie dans des prolongements, en lui proposant d'autres documents, à travers d'autres médias, dans le but qu'il aigüise – non par accumulation mais par une mise en résonance – son regard sur ces positionnements (de soi, et des autres).

Mettant le ressenti de l'apprenant au centre, la démarche que nous avons proposée réconcilie deux perspectives trop longtemps perçues comme une antithèse, entre « vérité scolaire » et « description anthropologique » (Zarate, 1986, p. 76) : les apports de l'analyse littéraire (généralement réservés aux apprenants de français langue maternelle) et les approches communicatives (caractérisant, aujourd'hui encore, la majorité des méthodologies d'apprentissage du FLE). L'écrit littéraire, à ces conditions, pourra retrouver une place de choix en classe de langue, sans que l'on ne s'inquiète plus du fait qu'elle soit banalisée ou au contraire sacralisée (Gohard-Radenkovic, 2004, pp. 6-7).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudoin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Bertaux, (1997, 2016). *Le récit de vie*. Paris : Arman Colin.
- Bourdin, D. (2007). Pour une présence en retrait qui ne soit pas un retrait de présence. Note sur l'altérité de l'analyste. *Revue française de psychanalyse*, 3, 317-338.
- Bruner, G. (2005, 2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires. Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- Eco, U. (1985, 1979). *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Poche.
- Godard, A. (2015). Enjeux d'une formation littéraire aujourd'hui. Dans Godard, A. (dir.) *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 56-90). Paris : Didier.
- Goffman, E. (1975, 2010). *Stigmaté: Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). Pourquoi l'analyse de « l'altérité et des identités » dans les littératures en français ? Dans Gohard-Radenkovic A. (Coord.), *Altérité et identités dans les littératures de langue française LFDM, Recherches et Applications*, no. de juillet. Paris: FIPF / Clé international.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Kaufmann, J.-C., (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris: Armand-Colin.
- Keller-Gerber, A. (2009). Le récit de vie, un récit initiatique révélateur d'un double processus de médiation. Le cas d'étudiants africains dans le contexte fribourgeois. Dans Gohard-Radenkovic A. et Rachedi, L. (Eds.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.

- Keller-Gerber, A. (2016). *Ces étudiants étrangers qui restent, ou qui veulent rester. Résonance de discours en circulation sur l'immigration dans les récits d'étrangers diplômés en Suisse*. Bern : Peterlang.
- Keller-Gerber, A. (2017). Des espaces d'intégrabilité en amont d'un cours de FOS « mobilité académique ». Le stage intensif pour étudiants de mobilité de l'Université de Fribourg (Suisse). *Le Langage et L'Homme. Recherches Pluridisciplinaires sur le Langage. Numéro Spécial Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie*, 52 (1), 177-197.
- Keller-Gerber, A. (2018a). L'italien, lieu stratégique pour les étudiants de mobilité en Suisse. Italophones et italophiles, parcours en miroir. Dans C. Carotenuto, E. Cognigni, M. Meschini, Francesca Vitrone (Eds.), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana, Atti del Convegno. Macerata 10-11 dicembre 2015*. Macerata : Eum. <http://eum.unimc.it/it/catalogo/580-pluriverso-italiano-incroci-linguistico-culturali-e-percorsi-migratori-in-lingua-italiana>
- Keller-Gerber, A. (2018b). L'étudiant étranger dans la presse suisse : un événement discursif ? *Georegards. La mobilité des étudiants*, 10.
- Kristof, A. (2001). *L'analphabète. Récit autobiographique*. Lausanne : Zoé.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Moisan, C., Hildebrand. R. (2001). *Ces étrangers du dedans : histoire de l'écriture migrante Québec (1937-1997)*. Montréal : Nota Bene.
- Lucius-Hoene, G., Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166-183. [www.gespraechforschung-ozs.de](http://www.gespraechforschung-ozs.de)
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Oliveri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. *Le Français dans le Monde. No. spécial Cultures, Culture*, 8-18.
- Peytard, J. (1982). *Littérature en classe de français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1994a). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 108 (1), 5-12.
- Porcher, L. (1987, 1994b). *Manières de classe*. Paris: Didier.
- Racine, R. (2016, 17 mars). La Suisse - Un jardin des langues à défendre. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/opinions/suisse-un-jardin-langues-defendre>.
- Ricœur, P. (2005 [1990]). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Simmel, G. (1908, 1984). Digressions sur l'étranger. Dans Grafmeyer, Y., Joseph, I. (Eds.), *L'école de Chicago*. Paris: Aubier.
- Vincent, D. (2004). Discours rapporté, représentations sociales et présentation de soi. Dans Lopez Munoz, J.-M., Marnette & S., Rosier, L. (Dir.), *Le discours rapporté dans tous ses états* (pp. 235-244). Actes du colloque international (Bruxelles novembre 2001). Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.



# Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants

**Martine Derivry-Plard**

*Université de Bordeaux (martine.derivry@u-bordeaux.fr)*

Recibido: 18 de junio de 2018 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.06>

## **RÉSUMÉ**

La recherche en didactique des langues et des cultures s'est considérablement enrichie par l'apport de disciplines (linguistique, sociolinguistiques, sociologie du langage, sciences de l'éducation, anthropologie). Elle a notamment permis de mieux comprendre le paradigme monolingue et monoculturel dans lequel les enseignants de langues et en langues ont vécu jusqu'à présent. L'émergence d'un paradigme plurilingue et pluriculturel reconfigure la conceptualisation de ces enseignements en langues et cultures. La relation langue et culture ne peut cependant plus être perçue comme une homologie stricte ou totalisante et cela d'autant plus, par exemple, que la « langue mondiale » est un espace où les locuteurs de cultures autres que les cultures anglophones s'approprient l'Anglais Lingua Franca (ELF) et qu'elle devient une langue parlée par des locuteurs majoritairement « non-natifs ». À différentes échelles de la mondialité, s'opère une déconstruction du fétichisme de « la langue » et de « la culture » selon de nouvelles luttes symboliques et des rapports de force entre les langues et entre les communautés de pratiques culturelles. La formation des enseignants intègre très timidement ce nouveau paradigme plurilingue et pluriculturel qui intègre enseignants de langues et enseignants en langues. La télécollaboration interculturelle peut illustrer de façon concrète une pratique possible, en cohérence avec ce paradigme plurilingue et pluriculturel.

## **MOTS CLÉS**

paradigme plurilingue et pluriculturel, formation des enseignants, enseignement de langues, enseignement en langues, recherche en didactique des langues

## Un paradigma plurilingüe y pluricultural para la formación de docentes

### RESUMEN

La investigación en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y las culturas se ha visto considerablemente enriquecida con la contribución de otras disciplinas (lingüística, sociolingüística, sociología del lenguaje, ciencias de la educación, antropología). Dicha investigación ha permitido comprender el paradigma monolingüe y monocultural en el cual los profesores de idiomas y de asignaturas impartidas en lenguas segundas o extranjeras han estado trabajando hasta el momento. El surgimiento de un paradigma plurilingüe y pluricultural renueva la conceptualización de la enseñanza de las lenguas y las culturas. El vínculo entre lenguas y las culturas es indisoluble y ya no puede ser percibido como una homología estricta o totalizadora, y particularmente porque, por ejemplo, el “idioma mundial” es un espacio en el que los hablantes de otras culturas, distintas a las culturas anglófonas, adquieren inglés como Lingua Franca (ELF) y se han convertido en mayoría. A través de diferentes escalas de la *mondialité* (worldisness) se produce una deconstrucción del fetichismo de la lengua y de la cultura, en función de las de nuevas luchas simbólicas y de poder entre las lenguas y las comunidades de prácticas culturales. La formación docente toma en cuenta lentamente este nuevo paradigma plurilingüe y pluricultural que incluye a los docentes de idiomas y a los de las asignaturas impartidas en lenguas segundas, extranjeras, etc. La telecolaboración intercultural puede ilustrar de manera concreta una práctica de esta naturaleza, en coherencia con este paradigma plurilingüe y pluricultural.

### PALABRAS CLAVES

paradigma plurilingüe y pluricultural, formación de docentes, enseñanza de lenguas, enseñanza en lenguas extranjeras/segundas, investigación en didáctica de las lenguas

## A Plurilingual and Pluricultural Paradigm for Teacher Education

### SUMMARY

Research in language and culture learning and teaching has considerably benefited from the contribution of other disciplines (linguistics, sociolinguistics, sociology of language, sciences of education, anthropology). The mono-lingual, mono-cultural paradigm in which language teachers and other subject teachers have worked so far, has been better apprehended. The emergent plurilingual and pluricultural paradigm renews the conceptualisation of these teachings through languages and cultures. The close link between language and culture can no longer be perceived as a strict and reified homology: for instance, the « world language » is a space in which speakers of other cultures than anglophone cultures are acquiring English as a *Lingua Franca* (ELF) and they have become the majority. Through different scales of *mondialité* (worldisness) appears a de-construction of language and culture fetishism following new symbolic and power struggles between languages and communities of cultural practices. Teacher training slowly takes into account this new plurilingual and pluricultural paradigm that includes language teachers and other subject teachers. Intercultural telecollaboration can illustrate in a concrete way such a possible practice being consistent with this plurilingual and pluricultural paradigm.

### KEYWORDS

plurilingual and pluricultural paradigm, teacher training, language teaching, teaching in foreign/ second languages, research in language teaching

## INTRODUCTION

L'histoire des disciplines qui a façonné la didactique des langues et des cultures s'est considérablement enrichie. De la philologie à la linguistique, des sciences du langage à la sociolinguistique, de la sociologie du langage à l'anthropologie de l'éducation aux langues, l'apport de ces différentes disciplines est foisonnant. Il a notamment permis de mieux comprendre ce que signifie le paradigme monolingue et monoculturel dans lequel les enseignants de langues et en langues ont vécu jusqu'à présent, depuis plus de 5000 ans. Par enseignants de langues, il faut inclure tous les enseignements de la « langue maternelle » ou de la « langue étrangère » et les enseignants en langues concernent tous les enseignements de toutes les autres disciplines qui sont toujours effectuées au moyen d'une langue au moins.

L'objet langue, nous rappelle Calvet (2004), est par ailleurs une invention des linguistes et il ne peut y avoir de linguistique que sociolinguistique. L'enseignement des langues a intégré peu à peu la relation indissociable entre langue et culture, tout en réservant néanmoins peu d'intérêt pour la dimension culturelle et interculturelle de l'enseignement/apprentissage, compris souvent comme un prétexte aux contenus linguistiques (Sercu et al., 2005). Désormais, ce lien indissociable entre langue et culture doit être précisé et dé-réifié car il n'existe pas d'homologie stricte ou totalisante entre les deux notions, et cela d'autant plus que la « langue mondiale » est un espace où les locuteurs de cultures autres que les cultures anglophones en s'appropriant peu à peu l'*Anglais Lingua Franca* (ELF), sont devenus majoritaires. Quelle est donc la culture de l'*Anglais Lingua Franca* ? Nous assistons à des reconfigurations linguistiques et culturelles à différentes échelles de la mondialité (Glissant, 1928-2011), à de nouvelles luttes symboliques et de rapports de force entre les langues et entre les « communautés » ou groupes de pratiques culturelles. La didactique des langues s'empare de ces connaissances sur les langues, les cultures et leurs liens, questionnant de façon pratique les finalités, les contenus, les modalités et les acteurs sociaux que sont les enseignants et les apprenants – l'objet même de la didactique des langues comme science sociale.

## UN PEU D'HISTOIRE: COMPRENDRE LA FABRICATION DU PARADIGME MONOLINGUE

Comprendre comment le paradigme monolingue s'est progressivement imposé dans les représentations ordinaires et savantes, quelles que soient les langues et les cultures d'enseignement/apprentissage, permet d'apprécier le changement actuel de paradigme.

En prenant appui sur les ouvrages traitant de l'histoire de l'enseignement des langues (Germain, 1993 ; Howatt et Widdowson, 2004) ainsi que la revue *Documents* (SIHFLES), l'enseignement des langues a dès le départ été confronté à la pluralité des langues et aux hiérarchies des langues en fonction des représentations que s'en faisaient les locuteurs à un moment et dans un lieu donnés. Il ne s'agissait pas à l'origine « d'enseignement » tel que nous l'entendons aujourd'hui, mais de savoirs transmis sur la traduction et l'interprétation. Il faut



attendre le 20<sup>ème</sup> siècle pour avoir des documents sonores et par conséquent, l'histoire de l'oral et de son enseignement est très récente. Nous disposons donc de documents écrits depuis les débuts de l'écriture, au sens moderne du terme, que Calvet (1996) fait remonter vers 4500 av. J.-C. en Mésopotamie même si dès la préhistoire, nous avons de multiples supports sur lesquels l'homme a fixé des traces pour « se dire », notamment par les mains positives et négatives<sup>1</sup> décorant les grottes. L'écriture apparaît donc avec les villes et la « comptabilité » (garder des traces des récoltes, des achats et des ventes). Selon les époques, les lieux et les cultures, les écritures s'inventent selon les besoins : du cunéiforme aux hiéroglyphes, des caractères chinois aux glyphes mayas. Certaines écritures transcrivent uniquement des significations, d'autres, des sons comme l'alphabet et d'autres encore combinent les deux principes. De nouvelles écritures continuent de voir le jour, par exemple pour transcrire des langues orales qui gagnent ainsi en statut mais aussi par exemple par les langues multimodales qui apparaissent et disparaissent avec Internet ou le numérique. L'histoire nous enseigne que les langues à écriture ont de fait un avantage sur les autres, ce qui est aussi la résultante de rapports de forces géopolitiques et symboliques. À cet avantage s'ajoute alors celui d'être enseigné comme L1. Puis, plus le statut de la langue en question est élevé, plus la langue sera non seulement enseignée comme L1 mais aussi comme vecteur de toutes les autres disciplines ou matières. Enfin, plus son statut sera élevé géopolitiquement, plus elle sera ensuite enseignée comme langue étrangère, voire langue mondiale comme ce fut le cas pour le français au XVIII<sup>ème</sup> siècle (Casanova, 2015) et pour l'anglais au XX<sup>ème</sup> siècle (Graddol, 2006 ; Phillipson, 2009).

La Pierre de Rosette (196 av. J.-C.) est un exemple, parmi d'autres, des écritures et des langues différentes consignées sur des stèles ou autres supports afin de faire circuler les informations et les connaissances au-delà d'un groupe linguistique circonscrit. Les écrits multilingues et les multi-écritures sont présents dès l'origine de l'humain. De même, les premiers manuels de langues sont bi/plurilingues et auront un premier théoricien que l'on considère comme le « père » de la didactique des langues : Jan Amos Komensky dit Comenius (1592-1670). Il invente en quelque sorte les pictionnaires et s'appuie sur les L1 des apprenants pour l'apprentissage des langues, qu'il souhaite progressif, s'adressant à tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine ou leur sexe et dans un but de développement aux différents âges de la vie. Par ailleurs, dès l'époque gréco-romaine, deux sortes d'enseignants apparaissent : d'une part, le maître (didascalos), le philosophe qui a des connaissances et fait réfléchir par la maïeutique ; d'autre part, le pédagogue (paidagôgos) qui conduit l'enfant et l'aide à répéter ses leçons (Morandi, 2006). Ce dernier est souvent pour les grandes familles romaines, un esclave grec qui va faire apprendre le grec aux enfants, de façon naturelle par un locuteur « natif » (Germain, 1993). L'apprentissage bilingue se fait par acquisition, au contact des échanges avec le pédagogue et il faut souligner que cet apprentissage était important, car le grec était à cette époque la langue de prestige et de culture. Ainsi, dès le départ « l'enseignant de langue » est un locuteur « natif » et un « esclave » au service des enfants et de la famille. Il y aura par la suite, la notion de précepteurs et de gouvernantes généralement étrangers qui viennent dans les riches familles enseigner certaines disciplines, mais surtout la langue de prestige du moment. Aux gouvernantes françaises très recherchées encore au 19<sup>ème</sup> siècle, succèdent les

1 Mains positives main enduites de pigment directement sur la paroi et mains négatives, projection de pigment autour de la main posée sur la paroi.

*babysitters* anglaises qui le sont désormais. Au 16<sup>ème</sup> siècle, le latin est la langue de prestige des lettrés en Europe, et l'histoire personnelle de Montaigne est à cet égard particulièrement éclairante. Le jeune Montaigne est en effet élevé dans la langue latine par un précepteur allemand ne connaissant pas le français. L'éducation voulue et imposée par son père est que toute la maisonnée s'entretienne avec lui en latin (Montaigne, 1580, tome 1, p. 126):

Et, sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du latin, tout aussi pur que mon maître d'eschole le sçavoit : car je ne le pouvois avoir meslé ny alteré.

À ces différentes époques, les termes « enseignants », « locuteurs » et « locuteurs natifs » ne sont pas utilisés, mais les notions que représentent ces termes sont déjà bien présentes. Pour le père de Montaigne, l'objectif est en quelque sorte de faire de son fils un « natif » de la langue latine par acquisition dès la naissance, pour lui donner un avantage « scolaire et langagier » sur ses compagnons d'écoles. Par ces deux exemples, on comprend que le locuteur « natif », est celui qui transmet la langue recherchée, le grec chez les Romains, le latin dans la France du 16<sup>ème</sup> siècle. Le locuteur allemand « non-natif » de latin mais faisant office de transmetteur « natif » pour le jeune Montaigne, lui permet, du fait qu'il ne connaît pas le français et que toute la Maison doit lui parler latin, de devenir un « locuteur natif » de latin, la langue de prestige de l'époque et des savants.

Même si le français devient langue « officielle » par l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 en France pour l'administration et la justice, le latin reste prestigieux même si progressivement, la langue française devient une langue de pouvoir en Europe et beaucoup cherchent à la parler. C'est ainsi que la première grammaire du français serait celle de John Palsgrave, un anglais, alors qu'il est un locuteur non-natif de français. Sa grammaire, *Lesclaircissement de la langue francoyse*, a été publiée à Londres en 1530.

Les premiers manuels étaient apparus au 14<sup>ème</sup> siècle et la norme de ces manuels qui s'impose jusqu'au début du 19<sup>ème</sup> siècle (dans une forme théorisée par Comenius) est celle d'un format bilingue ou multilingue. À l'origine, les manuels ont pour principe « de fonctionner dans les deux sens », de permettre par exemple aux Anglais d'apprendre le français et aux Français d'apprendre l'anglais. De façon corollaire à ces manuels bilingues, les maîtres le sont également, qu'ils soient des « natifs » ou des « non-natifs » de la langue enseignée. Le premier auteur de manuels en anglais, en français et en flamand dont on connaisse le nom (auparavant ils étaient anonymes) est Gabriel Meurier, un Français, exerçant à Anvers au 14<sup>ème</sup> siècle. L'un de ces traités se compose essentiellement de modèles de lettres nécessaires au commerce. Il est intéressant de noter que, si le latin est la langue des lettrés, les langues vernaculaires que sont à l'époque le français, l'anglais et le flamand, servent les échanges économiques et par conséquent, ce sont des langues que l'on apprend.

À mesure que les langues vernaculaires gagnent en statut, elles sont apprises et pour cela, les grammaires sont nécessaires notamment pour les étrangers qui les apprennent et certains les élaborent même, comme ce fut le cas pour l'une des premières grammaires du français écrite par un anglais. Le développement économique européen s'accompagne de la progression et la formalisation des langues vernaculaires européennes et de leur diffusion sur l'échiquier mondial. Les États-nations se construisent peu à peu avec un discours monolingue qu'ils façonnent. Le

paradigme monolingue s’inscrit dans cette puissante idéologie linguistico-nationale exemplifiée par le slogan « un peuple, une langue, une nation » qui est le crédo des États-Nations qui y puisent la fabrication de leurs identités nationales (Baggioni, 1987 ; Thiesse, 1999). Pour cela, leurs systèmes éducatifs se mettent en place à partir d’une éducation obligatoire de base pour tous au moyen d’une langue de scolarisation. Autrement dit, l’éducation obligatoire et la langue obligatoire construisent l’une et l’autre les futurs citoyens de la nation. Les langues et les cultures (au sens de la grande culture « nationale ») sont peu à peu formalisées et standardisées dans les manuels et elles sont enseignées comme éléments nécessaires au futur citoyen de la nation (Durkheim, 1938/2014). Se crée alors une opposition structurelle forte entre l’apprentissage des langues dans l’espace institutionnel et l’espace non-institutionnel, non seulement en France mais dans toute l’Europe puissante de l’époque, en fonction de l’avancement des États-Nations.

Ainsi, à la fin du 19ème siècle, au moment où les pays occidentaux mettent en place une école pour tous, à côté des écoles de l’élite, se produit une rupture institutionnelle pour les enseignants de langue étrangère. Si les enseignants de L1 sont « natifs » de la langue qu’ils enseignent (tableau 1), les enseignants de L2 ou de langue étrangère vont se répartir en locuteurs « natifs/non-natifs » de la L2 et une légitimité parallèle mais non concurrentielle se met en place entre les professeurs de L2 en fonction des espaces qu’ils occupent (tableau 2).

**Tableau 1 :** enseignement de la L1 selon le type d’enseignant et le type d’écoles

Enseigner une « langue maternelle »	Enseignant “natif”	Enseignant “non-natif”
Espaces institutionnels (écoles secondaires)	Très probable	<b>Très improbable</b>
Espaces non-institutionnels (écoles de langues)	Très probable	<b>Très improbable</b>

Il s’ensuit que les professeurs de langues étrangères (LE) qui enseignent aux enfants et adolescents dans les écoles, sont majoritairement, voire exclusivement, des professeurs « non-natifs », alors que ceux qui enseignent aux adultes pour leurs besoins touristiques ou professionnels sont essentiellement des professeurs « natifs ». Ces derniers enseignent généralement dans les écoles uniquement dédiées à l’apprentissage des langues que sont les écoles de langues, et l’école Berlitz est à cet égard l’une des plus anciennes écoles de cette tradition.

**Tableau 2 :** enseignement de la L2 selon le type d’enseignant et le type d’écoles

Enseigner une « langue étrangère »	Enseignant “natif”	Enseignant “non-natif”
Espaces institutionnels (écoles secondaires)	Très improbable	<b>Très probable</b>
Espaces non-institutionnels (écoles de langues)	Très probable	<b>Très improbable</b>

Autrement dit, les professeurs « non-natifs » sont recrutés dans les établissements scolaires, en milieu institutionnel, et les professeurs « natifs » le sont dans les écoles de langues, en milieu non-institutionnel. Les uns et les autres ont pour ainsi dire leur espace propre et sont gratifiés d'une légitimité d'enseignement spécifique. Il n'y a pratiquement pas d'échanges ni de tensions entre ces deux espaces et, jusque dans les années 70 en France, l'enseignement scolaire et l'enseignement en écoles de langues s'ignorent largement. Ils fonctionnent à la manière d'univers relativement clos ayant leurs professeurs, leurs publics, leurs méthodes et leurs objectifs. Avec la constitution d'un enseignement institutionnel au 19<sup>ème</sup> siècle, la structuration historique du champ linguistique de l'enseignement a eu pour effet un milieu scolaire composé de professeurs « natifs » de L1, et de professeurs « non-natifs » de L2. Le milieu non scolaire est, quant à lui, composé de professeurs « natifs » de L2. Chaque type de professeur est légitimé par des discours et des représentations spécifiques (Derivry, 2015a, 2015b), les « natifs » seraient de « meilleurs » enseignants car ils parleraient mieux la langue (modèle de langue) et les « non-natifs » seraient également « meilleurs » enseignants car ils auraient suivi le même apprentissage que leurs élèves (modèle d'apprentissage).

Cette particularité du *champ de l'enseignement des langues étrangères* et cette différenciation du profil linguistique des enseignants selon l'espace d'enseignement ont favorisé le développement de deux légitimités d'enseignement opposées : celle de l'enseignant « natif » comme modèle de langue au sein de l'espace non-institutionnel et privé et celle de l'enseignant « non-natif » comme modèle d'apprentissage au sein de l'espace institutionnel. Ces deux légitimités vont de soi, chacune dans son cadre d'enseignement qui se caractérise par une forme d'étanchéité entre l'institutionnel et le non-institutionnel. Le premier dispose de professeurs « non-natifs », d'apprenants jeunes et de méthodes fondées sur la grammaire-traduction, où l'écrit est prépondérant et les explications se font en L1, alors que le second dispose de professeurs « natifs », d'apprenants adultes, de méthodes basées sur l'oral, la conversation et la méthode naturelle. La formation continue pour les adultes s'est développée ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie et se conjugue avec les nouveaux moyens de communications favorisant les voyages et les échanges. Les deux espaces, institutionnel et non-institutionnel, sont donc devenus poreux, et les deux légitimités se sont retrouvées en conflit et en concurrence à partir de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle. L'enseignement institutionnel est donc encore très largement l'espace des enseignants de langues étrangères « non-natifs » (Derivry, 2003, 2015a, 2015b ; Machart et al., 2011 ; Li-Chuan Chen et Van Tien Nguyen, 2011). Leur légitimité professionnelle, leurs diplômes et leur réussite aux concours, se fondent sur le modèle d'apprentissage, d'un apprentissage réussi qui en fait des presque « natifs ».

Dans cette logique monolingue, le but de l'apprentissage reste cependant de progresser vers le modèle que représente le locuteur « natif » dans une version idéalisée de sa langue et de sa culture, et cette perception est d'autant plus forte et investie pour les enseignants « non-natifs » qu'ils ont choisi cette L2. On comprend pourquoi ces espaces institutionnels (lieux des enseignants « non-natifs ») sont finalement fragilisés par ce paradigme monolingue qui donne l'avantage aux « natifs » (ceux qui parlent la « vraie » langue par rapport à la langue apprise des enseignants « non-natifs »). Dès l'instant que les cadres institutionnels sont assouplis, la pression sociale, dans la même logique monolingue, réclame des enseignants « natifs », et ces derniers, forts de cette légitimité, sont plus à même de revendiquer leur

place, même si le droit d'entrée dans les systèmes nationaux « institutionnels » reste particulièrement fort (Houghton et Rivers, 2013 ; Houghton & Hashimoto, 2018). La vision monolingue prédominante renforce la visibilité des enseignants de langues « natifs » et assoit leur crédibilité commerciale déjà acquise dans les écoles de langues privées mais également au sein des espaces institutionnels maintenant plus perméables aux demandes sociales. Les enseignants « non-natifs », par tradition peu présents dans ces espaces privés « non-institutionnels », en sont pratiquement exclus.

Les discours des enseignants de langues sur eux-mêmes sont toujours empreints de cette dualité « natif/non-natif », sur leurs qualités respectives et sur leurs complémentarités, dans la mesure où il y a toujours adhésion aux deux types de légitimités du *champ de l'enseignement des langues*, celle du « natif », modèle de langue, et celle du « non-natif », modèle d'apprentissage. L'ensemble de la littérature qui traite des avantages et des désavantages perçus par les uns et les autres, confirme également cette structuration du *champ de l'enseignement des langues* (Mossu et Llurda, 2008 ; Llurda, 2009 ; Derivry 2015a, 2015b).

## **EMERGENCE D'UN PARADIGME PLURILINGUE ET PLURICULTUREL ET SES CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION**

Les sociologues (Hymes, 1984 ; Bourdieu, 2001 ; Grenfell, 2011) et les sociolinguistes (Blommaert, 2010; Coupland, 2013; Fairclough; 2006; Calvet et Calvet 2013) ont interrogé les notions de langues et de cultures, de locuteur natif, de locuteur bilingue « parfait » qui serait deux monolingues en une personne. Dans le même temps, les *Applied linguists* ou les chercheurs en didactique des langues ou dans l'enseignement/apprentissage des langues (Zarate et al, 2011 ; Coste et al, 1997 ; Block, 2003 ; Kramsch, 2009, 2014 ; Derivry, 2017 ; Liddicoat et Scarino, 2013) pour ne nommer que quelques-uns ont également remis en question ces mêmes concepts utilisés dans et en dehors de la classe. Ils ont peu à peu déconstruit ces notions qui fondent encore très fortement l'enseignement/apprentissage des langues dans les représentations communes. Désormais si l'on se réfère à la recherche en didactique des langues, les langues et les cultures deviennent des répertoires : des répertoires langagiers, des répertoires culturels, et les enseignants de langues ajoutent à ces répertoires langagiers et culturels des répertoires pédagogiques. Le locuteur natif/non-natif devient un locuteur interculturel ou un locuteur plurilingue/pluriculturel et l'objectif de l'enseignement des langues devient pluriel et beaucoup plus élaboré et compliqué en termes d'objectifs, de contenus, de connaissances d'apprenants, de mise en place de dispositifs intégrant les TICE, de connaissances évaluatives, de suivis des apprenants, de travaux collaboratifs entre apprenants, entre enseignants, avec les personnels administratifs et les acteurs externes de la société civile (parents, employeurs, associations ...). Il ne s'agit plus de parler comme un « natif », ni de suivre un manuel ou un programme pour l'enseignant de langue(s), mais de communiquer de façon intelligible en mobilisant l'ensemble de ses répertoires linguistiques, culturels, interculturels et communicationnels en fonction des situations de communications, d'échanges ou d'expression. Le *Codeswitching* et la diglossie

sont réévalués selon les notions de *codemeshing* (Canagarajah, 2011) et de *translanguaging* (Garcia et Wei, 2014), de *transculturality*, de répertoires et de compétences plurilingues/pluriculturels (Coste et al, 1997,2009), de processus interculturels (Abdallah-Preteille, 1986 ; Dervin, 2017), de processus de médiation (Zarate et al, 2008 ; Liddicoat et Scarino, 2013 ) qui rendent mieux compte de la variété et de la complexité des échanges communicatifs entre les humains et de leurs « besoins » d'apprentissage des langues et des cultures.

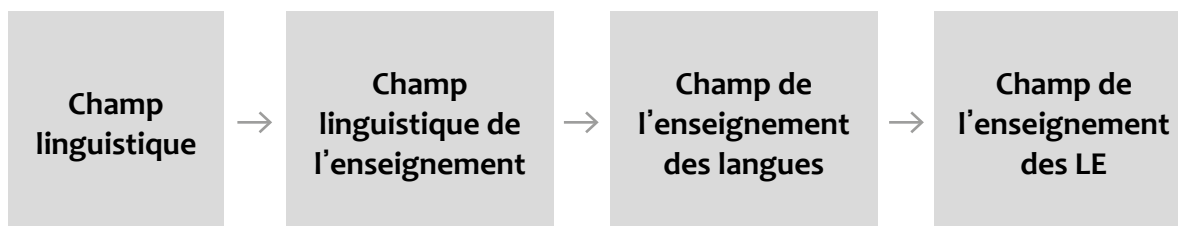
La recherche estime que l'enseignement/apprentissage des langues doit prendre en compte les apprenants comme acteurs sociaux (notion présente dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : CECRL) avec leurs ressources, leurs langues et leurs répertoires langagiers et culturels d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de concevoir les compétences ou les savoir-faire selon des processus continus ou discontinus d'apprentissage de répertoires plus ou moins spécialisés ou sophistiqués selon les genres, les discours, les niveaux de langue et en fonction des histoires spécifiques des apprenants-acteurs sociaux. Prendre en compte les réalités plurilingues et pluriculturelles des locuteurs-acteurs sociaux à travers le temps et l'espace (réalités qui ont été occultées par le paradigme monolingue et son idéologie réifiante ou fétichiste de la langue-culture), devient dès lors central dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique, des voyages « *low cost* » et de la *superdiversity* (Arnaut et al., 2016). Quels locuteurs acteurs-sociaux doivent former les systèmes éducatifs dans la mondialité ? Quels rôles pour les enseignants de langues afin que des passerelles entre les langues et les cultures puissent se développer au profit de compréhension des discours entre les humains ? Quelle didactique intégrée des langues et des pratiques discursives ? Quels rôles pour les enseignants en langues dès l'instant que l'on prend en compte que tout enseignement se fait au moyen d'une langue et que leurs classes accueillent des apprenants de plus en plus divers linguistiquement et culturellement ? Quelle didactique intégrée entre les langues et les contenus et les différents discours ? Le paradigme plurilingue et pluriculturel pose la nécessité de créer de nouveaux modèles théoriques à partir de l'axiome de la pluralité. La théorie devient un processus pluriel de questionnements, donnant des clés temporaires à un monde de l'enseignement/apprentissage des langues en perpétuel mouvement.

Ce paradigme d'éducation aux langues s'appuie sur les notions de *pouvoir symbolique* et de *champ* développés par Bourdieu afin de comprendre les spécificités du *champ linguistique* et du *champ linguistique de l'enseignement* ainsi que leurs emboîtements :

- Par *champ linguistique*, on entend toutes les activités sociales effectuées au moyen du langage et des langues.
- Le *champ linguistique de l'enseignement* appartient au *champ linguistique* mais ne concerne que les activités d'enseignement/apprentissage qui s'effectuent toujours au moyen d'une ou de plusieurs langues.
- Au sein du *champ linguistique de l'enseignement*, le *champ de l'enseignement des langues* concerne toutes les langues enseignées et apprises comme L1 et L2 qui se spécialise enfin dans le *champ de l'enseignement des langues étrangères*, ne concernant que les langues enseignées comme langue seconde ou comme langue étrangère par des enseignants qui sont

traditionnellement perçus comme des locuteurs « natifs » ou des locuteurs « non-natifs » de ces L2 (Derivry-Plard, 2015b, p. 44).

Le schéma suivant reprend cet emboîtement générique du paradigme plurilingue et pluriculturel.



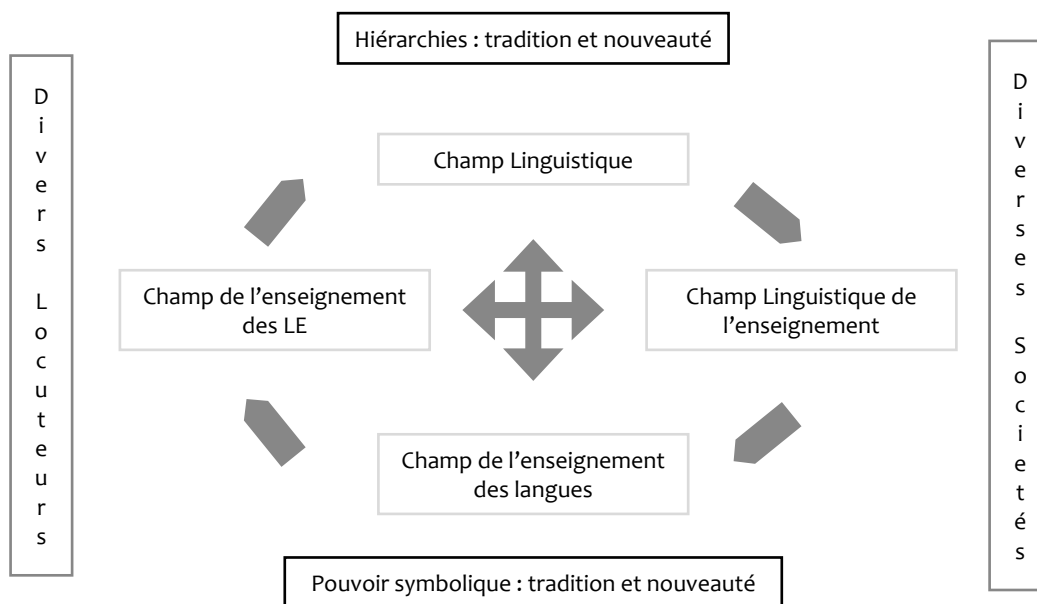
Autrement dit, le *champ linguistique* comprend toutes les formes de langues et de langage utilisées que nous connaissons dans le temps et dans l'espace. Il est en quelque sorte le « patrimoine » linguistique de l'humanité.

Le *champ linguistique de l'enseignement* comprend toutes les activités d'enseignement qui sont effectuées par le langage. Les activités d'enseignement et les langues utilisées dépendent du *champ linguistique*, des langues en activité ou mobilisées, de leur statut géopolitique et de leur prestige social. Le *champ linguistique de l'enseignement* est tributaire du *champ linguistique* caractérisé par la dynamique des langues et des hiérarchies de pouvoir réel et symbolique qui s'actualisent en fonction d'une multitude de marchés linguistiques. Pour rendre compte de cette complexité entre les deux champs, il faut souligner que le latin, une « langue morte » du champ linguistique, est toujours prestigieuse et apprise au sein du champ de l'enseignement alors que le Nagumi, une « langue morte » et disparue du Cameroun, fait toujours partie du champ linguistique mais uniquement dans ce champ.

Le *champ de l'enseignement des langues* comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues comme « langue maternelle » ou L1, L2, L3 ... et le *champ de l'enseignement des LE* dépend du *champ de l'enseignement des langues* et comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

Préciser ce que signifie le paradigme plurilingue et pluriculturel achoppe nécessairement sur les mots ou expression vieillis de l'ancien paradigme que sont, par exemple, les catégories « natif/non-natif », « langue maternelle/langue seconde ou étrangère », « enseignement/apprentissage », « langues/cultures », « savoirs/compétences » etc....

Le schéma suivant reprend de façon plus précise les différentes composantes du paradigme plurilingue et pluriculturel dont la lecture doit se faire selon des concepts s'inscrivant dans des continua et non plus selon des catégories binaires d'opposition. Il se lit selon des échelles différentes (macro-méso-micro) et leurs différents emboîtements, selon des hiérarchies structurelles, des rapports de force, des relations généralement inégales et parfois relativement égales des acteurs. Ces hiérarchies et relations symboliques varient selon les marchés linguistiques, les conditions situées dans un espace-temps donné d'une communication.



Ce schéma s'appuie également sur la notion de *chronotopes* développée par Blommaert (2015) à la suite de Bakhtine :

I propose to see chronotopes as the aspect of contextualization through which chunks of history (understood here in the Bakhtinian sense as spatiotemporal) can be invoked in discourse as meaning-attributing resources or, to refer to earlier terminology, as historically configured and ordered tropes<sup>2</sup> (Blommaert, 2015, p. 111).

Blommaert ajoute aux *chronotopes* la notion d'échelle qu'il définit comme le périmètre de la communicabilité (*scope of communicability*) de tropes donnés. Ainsi les deux concepts (*chronotopes* et échelles) sont utiles :

To distinguish between two dimensions of context and contextualization : that of the availability of specific contextual universes for invocation in discursive work (*chronotope*), and that of their accessibility for participants and audiences involved in discursive work (*scale*)<sup>3</sup> (Blommaert, 2015, p. 111).

Enfin, ce schéma tentant de rendre compte de façon accessible la complexité de la réalité du paradigme sans la réduire, associe également la notion de *translanguaging* développée dans le

2 Traduction : Je propose de considérer les chronotopes comme éléments de la contextualisation à partir desquels des fragments spécifiques d'histoire (compris dans le sens spatiotemporel de Bakhtine) puissent être invoqués dans les discours comme des ressources attribuant du sens, ou bien pour ce référer à une terminologie plus ancienne, à des tropes ordonnés et configurés de façon historique.

3 Traduction : pour distinguer entre les deux dimensions du contexte et de la contextualisation : celle de la disponibilité d'univers contextuels spécifiques invoqués dans le travail discursif (*chronotope*) et celle de leur accès pour les participants et les publics impliqués dans le travail discursif (*échelle*).



monde anglophone (Garcia et Wei, 2014 ; Canagarajah, 2013) à celle de « compétence » plurilingue et pluriculturelle développée dans le monde francophone (Coste et al, 1997/2000 ; Zarate et al., 2008). Ces deux traditions de l'enseignement/apprentissage des langues s'appuient d'ailleurs toutes les deux, comme pour le sociolinguiste Blommaert, sur les travaux de Bakhtine.

Ainsi, pour Garcia et Wei, le *translanguaging* fait référence aux pratiques langagières complexes des individus plurilingues et des groupes (*communities*) :

... translanguaging does not refer to two separate languages not to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states<sup>4</sup>. (Garcia et Wei, 2014, p. 21)

Pour Canagarajah, *translanguaging* se définit par :

... the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system<sup>5</sup>( Canagarajah, 2011, p. 401).

Pour Coste, Moore et Zarate, la compétence plurilingue et pluriculturelle se définit dès 1997 et avant le CECRL par :

... la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, et Zarate, 1997, p. 12).

Ainsi le paradigme plurilingue et pluriculturel concerne directement les approches pédagogiques qui s'inscrivent dans ces pratiques langagières complexes intra- et inter-linguistiques et culturelles alors qu'elles restent difficilement acceptées au sein de systèmes éducatifs, toujours portés par les États-Nations. Toutefois, apprenants monolingues et plurilingues, et enseignants de langues et en langues, ces derniers n'étant pas nécessairement bi-plurilingues, développent la

4 Traduction : Le *translanguaging* ne se réfère pas à l'utilisation de deux langues séparées ni à la synthèse de pratiques langagières différentes ou à un mixte hybride. Bien au contraire, le *translanguaging* considère les nouvelles pratiques langagières qui rendent visibles la complexité des échanges linguistiques entre personnes aux histoires différentes et révèlent des histoires et des compréhensions qui ont été enfouies au sein d'identités langagières fixes et limités par les états-nations.

5 Traduction : l'habileté des locuteurs plurilingues à aller et venir d'une langue à d'autres, traitant la diversité des langues qui forme leur répertoire comme un système intégré.

compréhension du monde, des connaissances en langues et par les langues à des apprenants de plus en plus divers et aux répertoires de plus en plus plurilingues et pluriculturels. En effet, cette diversité s'inscrit à la fois du fait des migrations et de l'abolition de certains espaces ou distances par le numérique, et par la création de nouvelles frontières engendrées également par l'accès à ce dernier et aux manipulations qu'il peut opérer.

Mais surtout, le paradigme plurilingue et pluriculturel porte l'analyse sur la relation qu'elle soit objective ou subjective, sur l'étude des relations au sein d'une situation de communication ou d'un échange selon les positions des locuteurs-acteurs. Tenter de comprendre la relation, les interrelations, les espaces tiers et les entre-deux conduit très rapidement à prendre en compte la notion de médiation humaine et technologique. Comment les humains s'approprient-ils la médiation technologique pour communiquer ou ne pas communiquer avec les autres humains ? Comment les humains développent-ils leurs potentiels de création de sens, de la construction de signification dans les échanges humains quels qu'ils soient, selon les possibles de toute situation de communication ou d'échange en dépit des malentendus, des quiproquos, des maladresses, des incidents comme l'embarras, le malaise, l'innocuité culturelle ou interculturelle ? Comment le rapport interpersonnel, intersubjectif s'inscrit-il ou non dans un espace de médiation, de négociation plus ou moins élevé selon les enjeux spécifiques de la situation de communication ou d'échange et selon le curseur des rapports de force, eux-mêmes inscrits dans un continuum ?

Comme explicité ci-avant, le paradigme « pluri » ne concerne donc pas uniquement les langues et les répertoires linguistiques perçus désormais selon un ensemble de continua. Il s'intéresse désormais précisément aux dimensions culturelles, pluri-interculturelles qui ont toujours été un prétexte pour les enseignements linguistiques jusqu'à présent (Sercu et al., 2005). Ces dimensions ont par conséquent toujours été minorées et réduites dans les pratiques et dans la conceptualisation même de l'enseignement *des langues* ainsi que dans la conceptualisation des enseignements *en langues*. Les pratiques d'enseignement/apprentissage dans une L2 (Content and Language Integrated Learning (CLIL) et Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) ainsi que les dispositifs d'éducation bi-plurilingue dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement s'accommodent mal du paradigme monolingue dans lequel elles continuent de s'inscrire dans leur grande majorité (Gajo, 2001 ; Garcia, 2009 ; Heller, 2007). En revanche, la recherche actuelle s'intéresse de plus en plus à la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle et à sa conceptualisation intégrée à l'enseignement/apprentissage *des langues* et *en langues* (Abdallah-Pretceille, 1986 ; Kramsch, 1993, 2009 ; Zarate et al, 2008 ; Dervin et Liddicoat, 2013 ; Liddicoat et Scarino, 2013 ; Byram et al., 2016 ; Dervin, 2017).

## **POUR UNE RE-CONCEPTUALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ET EN LANGUES SELON UN PARADIGME PLURILINGUE ET PLURICULTUREL**

L'enseignement/apprentissage *des langues* et *en langues* n'est plus exclusivement situé dans la « classe », ni dans un territoire mais dans une communauté de pratiques situées.

Les apprenants sont de plus en plus plurilingues et il en est de même pour les enseignants. La formation des enseignants de langues devient dès lors de plus en plus exigeante pour la formation des futurs citoyens sachant que ces derniers, tout comme leurs enseignants seront amenés à voyager, à travailler avec des collègues d'autres langues et d'autres pays, à s'établir éventuellement dans d'autres pays dans le cadre de mobilités, elles mêmes très diverses, allant de la mobilité souhaitée à la mobilité obligée.

Face aux défis de la mondialisation et de la mondialité (1928-2011) (Glissant, 2004), aux nouvelles luttes de pouvoir de tous ordres, la formation des enseignants de langues et en langues doit pouvoir se re-conceptualiser selon un paradigme plurilingue et pluriculturel permettant de répondre en partie à ces enjeux actuels, car les enseignants sont bien au cœur de la formation des futurs citoyens, à la fois citoyens nationaux et/ou interculturels.

De nouvelles pratiques émergent et sont d'un dynamisme réel même si elles restent à la marge des systèmes éducatifs dans le monde. Rappelons le programme Erasmus en Europe qui permet de travailler langues et cultures, et qui suscite de nombreuses études et recherche sur l'intérêt de l'accompagnement à la mobilité étudiante ou des jeunes européens (Anquetil, 2006 ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune 2008 ; Gohard-Radenkovic, 2017 ; Dervin et Fracchiolla, 2012). Il y a également le programme européen *etwinning*, une plateforme où les enseignants peuvent trouver un partenaire pour travailler les langues, les dimensions culturelles ou interculturelles tout autant que toutes les disciplines. Notons également la multiplication des travaux du Conseil de l'Europe avec les approches plurielles (CARAP ; PluriMobil), notamment pour les très jeunes apprenants avec l'éveil aux langues et les travaux de Candelier (2008), les approches d'intercompréhension (GALANET, GALAPRO, EUROMANIA, MIRIADI) et les travaux d'Escudé et Janin (2010). Il faut également souligner parmi les nombreux projets concernant les enseignants de langues, projets soutenus par la commission européenne mais limités au mieux à trois ans de fonctionnement, les projets de télécollaboration interculturelle (Derivry et Lenoir, 2017) comme TILA<sup>6</sup> et TECOLA<sup>7</sup> pour les enseignants du secondaire, et NIFLAR ou UNICollaboration pour l'université.

L'intérêt de ces derniers projets est la formation ou plus exactement le coaching (le suivi personnalisé de binômes d'enseignants) qui accompagne les enseignants dans leurs projets. Les enseignants volontaires non seulement initient de nouvelles pratiques mais bénéficient d'un soutien, d'échanges avec une équipe d'universitaires, enseignants-chercheurs dans ces domaines, pour co-construire le cercle vertueux de la pratique et de la théorie pour une théorie de la pratique (Grenfell, 2015). De mini cultures de formations d'enseignants de langues dans l'espace européen sont ainsi proposées pour l'apprentissage des langues, l'apprentissage de disciplines en langue autre (CLIL ou EMILE), et pour l'apprentissage culturel concernant les connaissances culturelles des apprenants et des enseignants d'autres pays. Ces objectifs sont parfois accompagnés de la dimension ludique par la création de jeux et de la « gamification » des tâches (TILA et TECOLA). Surtout, la dimension interculturelle étayée par les tâches collaboratives conduisant à ces différents objectifs est de facto présente et transversale à l'ensemble de ces dispositifs, mais elle nécessite d'être plus encore travaillée d'un point de vue pratique et théorique. Enseignants et formateurs apprennent des uns et des autres au sein d'un dispositif conjuguant les pratiques

6 <http://www.tilaproject.eu/>

7 <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

et la recherche selon un rapport constructif de mise en collaborations entre différentes cultures éducatives et traditions de la recherche.

La formation des enseignants *de langues et en langues* s'approprie ces outils à la marge sans conceptualisation générale de l'articulation entre les langues et les contenus dans la formation de formateurs. Toutefois des pistes sont envisageables telles les télécollaborations interculturelles en anglais *lingua franca* qui sont par exemple proposées à Bordeaux, dans le cadre de la formation des futurs enseignants de l'école primaire et du secondaire. Par rapport à ces derniers, les télécollaborations concernent aussi bien les enseignants *de langues* que les enseignants *en langues*. Il faudrait certes, pouvoir y proposer en théorie, toutes les langues et cela en formation initiale mais aussi en formation continue. Ces télécollaborations interculturelles peuvent s'articuler à des mobilités et à des échanges entre étudiants et formateurs de formateurs. Par ailleurs, un Master de Formateurs de Formateurs à l'International bilingue anglais/français<sup>8</sup> croisant sciences de l'éducation et sciences du langage, a été conçu selon un dispositif hybride (classes virtuelles articulées à une plateforme Moodle avec deux regroupements en présentiel d'une semaine sur l'année universitaire). Les langues de communication sont l'anglais et le français et l'on propose une circulation entre les deux langues, les concepts exprimés selon leur construction académique spécifique, tout en prenant en compte les répertoires langagiers de l'ensemble des participants, comme autant de ressources mobilisables auxquelles s'adjoint une réflexion en action sur la compétence plurilingue et pluriculturelle ou le *translanguaging*. Ces exemples restent marginaux, mais ils s'inscrivent dans une dynamique qui s'appuie concrètement sur le changement de paradigme « pluri ». Les représentations et les pratiques continuent certes dans leur ensemble de fonctionner selon le paradigme monolingue car son histoire est celle de la fabrication des États-nations dont les pouvoirs se recomposent selon les nouvelles reconfigurations géopolitiques, économiques et numériques de la mondialisation. Dans le même temps, la recherche actuelle consigne l'émergence d'un nouveau paradigme plurilingue et pluriculturel en scrutant les idéologies et les croyances ancrées sur des catégories binaires opposant *Eux* aux *Nous*, les langues aux non-langues (patois dialecte, parmi d'autres), les locuteurs natifs aux locuteurs non-natifs, les enseignants de langue maternelle aux enseignants de langue seconde ou étrangère, les enseignants « natifs » aux enseignants « non-natifs ». Il s'agit de repenser l'humanité dans la mondialité, dans sa diversité et sa similarité, selon des continua, des chronotopes, des échelles de discours, de sens et de significations.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : Une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern : Peter Lang.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B. & M. Spotti (2016). *Language and superdiversity*. New York/ London : Routledge.

8 <http://pi-learning.espe-aquitaine.fr/ffi/>

- Baggioni, D. (1987). *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh : Edinburgh University Press
- Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, Het Wagner, M. (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. et Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Écriture.
- Calvet, L.-J., (2004). *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.
- Calvet, L.-J., (1996). *Histoire de l'écriture*. Paris : Plon.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London : Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translinguaging. *Modern Language Journal*, 95 (3), 401-417.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5 (1), 65-90.
- Casanova, P. (2015). *La langue mondiale, traduction et domination*. Paris : Seuil.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Ed du Conseil de l'Europe.
- Coupland, N. ed. (2013). *The Handbook of Language and Globalisation*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*. Thèse de doctorat en Didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Lille.
- Derivry-Plard, M. (2015a). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : EAC/PLID.
- Derivry-Plard, M. (2015b). *Paradigme plurilingue et pluriculturel : enseignants et didactique des langues, théories et pratiques*. HDR, non publiée. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Derivry-Plard, M. et P. Lenoir (Dir.). (2017). *La télécollaboration interculturelle. Numéro spécial de Les Langues Modernes*, 2017, 1.
- Durkheim, E. (1938,2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Dervin, F. (2017). *Critical Interculturality*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. et Fracchiolla, B. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement- apprentissage des langues/Anthropology, Interculturality and Language Learning- Teaching*. Berne : Peter Lang.
- Dervin, F. et Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam : John Benjamins.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalisation*. Oxford : Routledge.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century : A global perspective*. Oxford : Wiley/Blackwell.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London : Palgrave Macmillan.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Nathan.
- Glissant, E. (2004). *Mondialité VS Mondialisation*. <https://www.youtube.com/watch?v=AzHx2Hm7ZNo>
- Gohard-Radenkovic, A. et Murphy-Lejeune, E., (Dir.) (2008). *Mobilités et parcours*. Dans Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C., (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 126-170). Paris: Editions des Archives Contemporaines.

- Gohard-Radenkovic, A., (2017). Introduction. *Journal of International Mobility, Mobilités internationales : brain drain, brain gain ? Évolution des situations et des conceptions*, 5, 1-12.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London : British Council.
- Grenfell, M. (2015). Bourdieu's Reflexive Objectivity. How to do it. [https://www.academia.edu/11727079/Bourdieu's\\_Reflexive\\_Objectivity\\_-\\_How\\_to\\_do\\_it](https://www.academia.edu/11727079/Bourdieu's_Reflexive_Objectivity_-_How_to_do_it)
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dans Heller, M. (Ed.), *Bilingualism : A social approach* (pp. 1-22). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Houghton, S. A, Rivers, D.J, (2013). *Native-speakerism in Japan*. Bristol : Multilingual Matters.
- Houghton, S. A. et Hashimoto, K. (2018). *Towards post-native-speakerism. Dynamics and shifts*. Singapore : Springer.
- Howatt, A.P.R. et H.G. Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford : OUP.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- Li-Chuan, M., Van Tien Nguyen, E. (2011). Professeur de FLE natif vs non natif dans le contexte taïwanais: comment les étudiants taïwanais perçoivent-ils le rôle de chacun ? Dans F. Dervin & Badrinathan, V. (Éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 167-185). Bruxelles, E.M.E. Proximités/Didactique.
- Liddicoat, J. A. et Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester : Wiley- Blackwell.
- Llurda, E. (2009). Decline and fall of the native speaker teacher. Dans Wei, L & Cook, V. (Éds.), *Contemporary Applied Linguistics* (pp. 37-53). London/New York: Continuum.
- Machart, R., Lim S.N. et Choong, Y.L. (2011). L'enseignant non natif en Malaisie, un enseignant avant d'être non natif? Étude des représentations d'étudiants malaisiens à travers un test d'association de mots. Dans F. Dervin & Badrinathan, V. (Éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 139-166). Bruxelles, E.M.E. Proximités/Didactique.
- Montaigne, M. (1580). *Les essais, tome 1*. BNF: Gallica.
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris : Armand Colin.
- Moussu, L. and Llurda E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41 (3), 315-348.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York, NY: Routledge.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M. C. et Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales, Europe XVIIIè-XXè siècle*. Paris : Seuil.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : EAC.



# A Multiplurilingual Space for Language Education. How Can Teacher Education Respond to the Linguistic and Cultural Diversity in a Given Place?

**Asunción Bes**

*University of Luxembourg (asuncion.bes@uni.lu)*

**Sabine Ehrhart**

*University of Luxembourg (sabine.ehrhart@uni.lu)*

Recibido: 18 de junio de 2018 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.07>

## **ABSTRACT**

Luxembourg is one of the countries with the highest degree of linguistic variety in Europe. The situation of the Luxembourgish classroom is challenging as at least three school languages meet children with a multilingual background in their families, very frequently of a different type of repertoire (with more than 50% of the school population having a migration background). The school system has tried to find solutions by adapting teaching models for newly arrived students and pupils according to their individual profile. The research project presented here is based on two pillars: an institutional co-construction between teachers and researchers, aiming for mutual empowerment, and an international cooperation between two researchers. The latter formed a tandem with more than two wheels due to their experience in teacher education and educational research in various multilingual spaces, including Luxembourg as well as Spain, France, Germany, Russia, the South Pacific, Madagascar, and Siberia.

## **KEYWORDS**

teacher education, linguistic and cultural diversity, multilingual spaces, Luxembourg, multiplurilingualism, ecolinguistics, sociocultural theory

## Un espace multilingue pour l'éducation aux langues et dans les langues. De quelle manière la formation des enseignants peut-elle répondre à la diversité linguistique et culturelle d'un endroit donné ?

### RÉSUMÉ

Luxembourg est l'un des pays européens avec le degré le plus élevé de variation linguistique. La situation dans la classe pose de grands défis car au moins trois langues scolaires y rencontrent des enfants avec un environnement familial également plurilingue. Bien fréquemment, ces deux types de répertoires ne coïncident pas ou pas complètement, car plus de 50% de la population scolaire est issue de familles avec un passé migratoire. Le système scolaire tente de trouver des solutions à ce problème en créant des modèles d'enseignement adaptés au profil des élèves récemment arrivés. Le projet de recherche que nous présentons ici se base sur deux piliers : une co-construction institutionnelle entre enseignants et chercheurs, avec une orientation d'*empowerment* mutuel, et une coopération internationale entre deux chercheuses formant un tandem avec plus de deux roues à cause de leur expérience dans la formation des enseignants dans des espaces plurilingues, pas seulement au Luxembourg, mais aussi en Espagne, en France, en Allemagne, dans le Pacifique Sud, à Madagascar et en Sibérie.

### MOTS-CLÉ

formation des enseignants, diversité linguistique et culturelle, espaces plurilingues, Luxembourg, multilinguisme, écologie linguistique, théorie socioculturelle

## Un espacio multilingüe para la enseñanza de lenguas. ¿Cómo la formación de formadores puede dar respuesta a la diversidad lingüística y cultural de un lugar concreto?

### RESUMEN

Luxemburgo es uno de los países de Europa con más alto grado de diversidad lingüística. La situación en las aulas supone un gran reto, ya que los alumnos necesitan aprender como mínimo tres lenguas escolares, viviendo en muchos de los casos en ambientes familiares también plurilingües. Con frecuencia, estos dos tipos de repertorio lingüístico no coinciden o no coinciden completamente (más del 50% de la población escolar cuenta con un pasado inmigrante). El sistema escolar intenta encontrar soluciones a través de la creación de modelos de enseñanza que se adapten a los perfiles de los estudiantes y alumnos recién llegados al país. El proyecto de investigación que aquí presentamos se basa en dos pilares: una co-construcción institucional entre profesores e investigadores, con una orientación de empoderamiento mutuo, y una cooperación internacional entre dos investigadoras que constituyen un *tándem* con más de dos ruedas debido a su experiencia en formación de formadores y en investigación educativa en varios espacios plurilingües, no solo en Luxemburgo, sino también en España, Francia, Alemania, Rusia, Pacífico Sur, Madagascar y Siberia.

### PALABRAS CLAVE

formación de formadores, diversidad lingüística y cultural, espacios plurilingües, Luxemburgo, multilingüismo, ecología lingüística, teoría sociocultural

## INTRODUCTION

We live in a dynamic and changing environment, influenced by migration and other, more recent types of mobility (Pellerin, 2011), which exert substantial impact on the linguistic situation worldwide and on our national societies. These sociocultural developments call for new approaches to foreign language teaching and learning in institutional settings and beyond.



The aim of our contribution is to share the main findings of collaborative research conducted in 2013-2014, involving a high school in Luxembourg City and the University of Luxembourg. This work is a case study carried out by two researchers, one from a German-French-non-European background, and the other from a Spanish background. The research is situated in the context of teacher and researcher education in the multilingual and multicultural setting of Luxembourg, where one of the authors is preparing future teachers for their multilingual classrooms. She is also active in the on-the-job training for language awareness for educational staff already teaching in Luxembourgish schools.

In the following sections, we will discuss the specific linguistic situation of Luxembourg. There is a wide range of responses to the recent challenges raised by increased migration and mobility, and we will observe how this is reflected in the educational system. Focus will be placed particularly on so-called inclusive classrooms (*classes d'insertion*), an innovative setting in secondary education for recently arrived adolescent students (aged 11-12). This is also the setting of the pilot study analyzed here. Special attention will be given to theories and teaching methodologies that may impact teachers' beliefs in the language teaching-learning process.

## THE SPECIFIC LINGUISTIC SITUATION OF LUXEMBOURG

Collective multilingualism and individual plurilingualism<sup>1</sup> constitute the linguistic environment of Luxembourg, a small country of 2,586 km<sup>2</sup> in Western Europe, bordering Germany, France and Belgium. Luxembourg has approximately 600,000 inhabitants, a very high rate of immigration (47.7% of foreigners in January 2017) (Statistics Portal of the Grand Duchy of Luxembourg, 2017), and three national languages for different official functions (Luxembourgish, French and German). Each of them is used at different stages and play different roles in the national educational system. In contrast to other countries, where each language is used in a specific region or territory of the country (e.g. Belgium, Switzerland), Luxembourg inhabitants use various languages on a daily basis and in different domains of their life (Fehlen & Heinz, 2016).

As stated in our previous research projects NATURALINK<sup>2</sup> and LACETS<sup>3</sup>, Luxembourg has experienced very significant immigration flows from various countries (Ehrhart, 2008, 2009; Ehrhart & Fehlen, 2011) during recent decades, building on pre-existing linguistic and cultural diversity. This strong movement has created a situation of intense language contact (Ehrhart, 2005), giving rise to complex patterns of interlinguistic mediation (Cavalli, 2005), code-switching (Heller & Pfaff, 1996), and translanguaging (García, 2009). In order to describe this special situation in Luxembourg

- 
- 1 For the terms: multilingualism/ plurilingualism we follow the definition given by the Council of Europe, (2009).
    - **Multilingualism:** the coexistence of different languages in the same geographical area, without connections between them; situation of addition of languages.
    - **Plurilingualism:** the individual competence (oral, written, active or passive) of a person who is able to communicatively use languages other than their own; situation of interrelation/links between languages.
  - 2 *Ecology of Language Contact in Natural Settings for Children and Young Adults* (NATURALINK). (2011-2013). Research project: F3R-LCM-PUL-NATU-NATURALINK. Principal investigator: Sabine Ehrhart.
  - 3 *Langues en Contact dans l'espace et dans le temps et leur impact sur le milieu scolaire au Luxembourg* (2006-2011). Principal researcher: Sabine Ehrhart.

and the extremely complex repertoires of the speakers (Busch, 2012), we have coined the term *multiplurilingualism* (Ehrhart, 2010, p. 221). As indicated before, border-crossing between languages is more geographical in Belgium or Switzerland, and rather personal and cognitive for Luxembourg and its inhabitants, although there are also historical and geographical foundations for this linguistic diversity. Multiplurilingualism indicates that both types of linguistic diversity, the individual and the collective one, are strongly intertwined. This situation of multiplurilingualism directly affects Luxembourgish schools in their daily practice, forcing them to find ways to balance the collective multilingualism and the individual plurilingualism present in their classrooms.

According to the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*, the development of plurilingual competence provides one of the foundations for students to achieve communicative competence in a second/ foreign language. The development of this multilingual/ plurilingual/ pluricultural competence (Cenoz & Goikoetxea, 2010), which includes among others the strategic use of skills and language knowledge developed during the acquisition of the first language, fosters the learning of a second/ foreign language in a more effective way (Cots & Nussbaum, 2003; Guasch, 2011; Hufeisen 2004; Meißner, 2007, 2009; Bes, 2007, 2009; Bes & Carretero, 2013). In this sense, the language learning process is seen in terms of multi-competence, thus giving great importance to the internal resources that students have at their disposal when entering a new and different linguistic system (Cook, 2003; Kelly, Cheng & Carlson, 2006). From this perspective, language learning should be understood neither as a sequential addition of bits of knowledge nor as a series of watertight compartments. Instead, it should be considered as gaining a pluralistic competence by building up a complex network of interconnections between already existing knowledge and new elements. This joint development is based on simultaneity and integration (Cots et al., 2010; Guasch, 2008; Herdina & Jessner, 2002; Noguero, 2008).

In short, by taking the development of multilingual competence into consideration, language teaching transcends the simple teaching of linguistic items. It allows students to learn how to activate their internal resources and helps them to use their own linguistic repertoire in its entirety or, in the words of Noguero (2008, p. 15), helps them “to learn language”. Therefore, the way that teachers teach a given language and help students to learn is deeply affected by their personal teaching-learning paradigm.

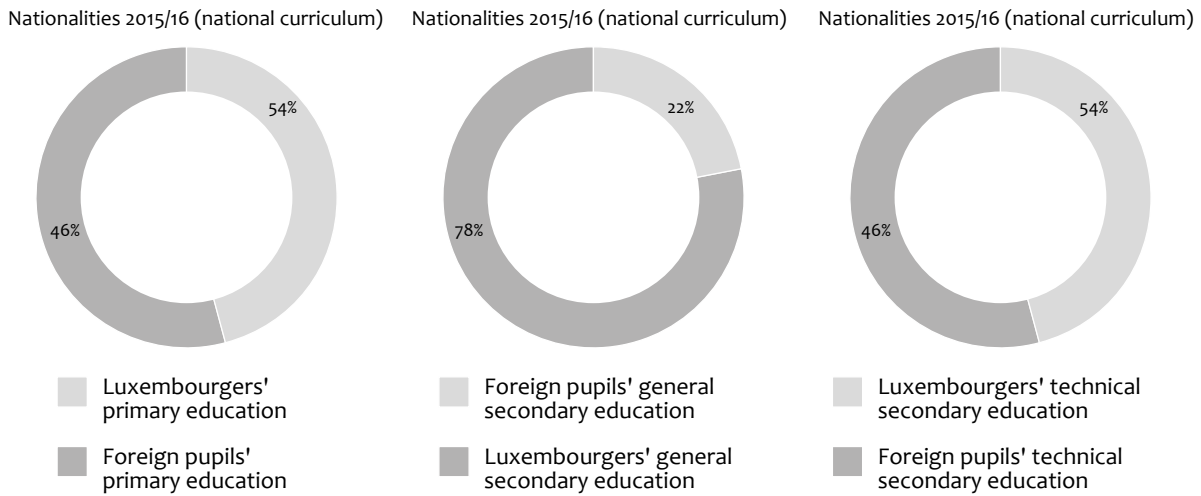
## **LANGUAGES AND THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN LUXEMBOURG**

An educational system based on more than one language—its historical roots reaching back to the Middle Ages (Gilles & Moulin, 2003; Ehrhart & Fehlen, 2011)—is considered essential to facilitating social cohesion in Luxembourg (OECD, 2006). This requires fluency in Luxembourgish, German, and French, with the recent addition of English, in most cases. The national policies of the Luxembourgish Ministry of Education aim to develop children’s competences in the three national languages of the country. Nevertheless, national language learning programs are quite inflexible and very compartmentalized, and linguistic skills tend to be developed in an isolated and linear fashion (García, 2009; Gretsche, 2014). Indeed, the results of the project NATURALINK indicate that the exclusive trilingualism acts as a serious restraint on the development of the country. This

trilingualism should therefore be replaced by a more dynamic and inclusive plurilingualism that regards all existing languages and repertoires of the classroom in an ecolinguistic view.

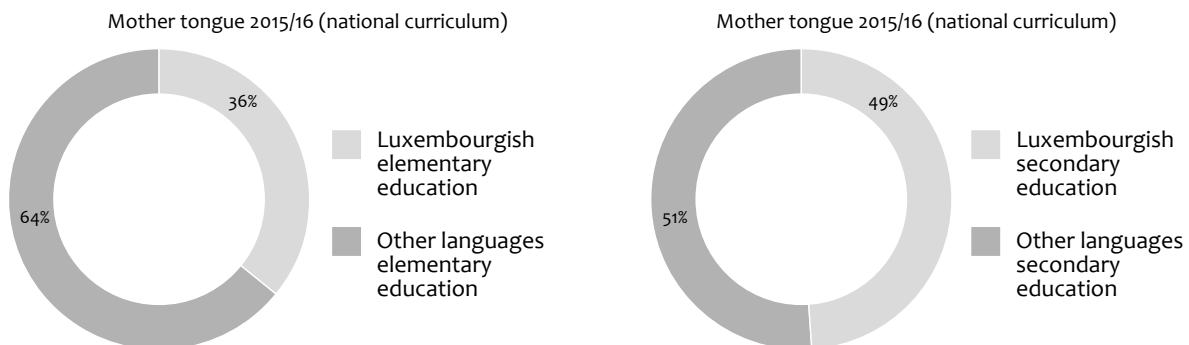
In Luxembourgish public schools - starting with two compulsory years of preschool (from age 4-5) focused on Luxembourgish (with small portions of French, sometimes also German), children become literate in German in Year 1 (aged 6) and officially begin to learn French halfway into Year 2 (aged 7-8) of primary school. According to the latest statistics (MENJE, 2017), during the school year 2015-2016, 46.1% of the students enrolled in public primary education did not hold Luxembourgish citizenship. In secondary education, 21.8% in the general section and 46.1% in the technical section were of a nationality other than that of Luxembourg (see Figure 1: a, b, c).

Figure 1: a, b, c - Nationalities (2015-2016), MENJE 2017



Furthermore, many of the students who do hold Luxembourgish citizenship also have other languages and cultures in their homes in addition to the Luxembourgish one. For example, during the school year 2015-2016, the mother tongue (or home/heritage language) of 63.6% of the children in public elementary schools, and 51.4% in secondary schools was not Luxembourgish (see Figure 2: a, b).

Figure 2: a, b - Mother tongue (2015-2016), MENJE 2017



Although the data show a change in the sociocultural situation of Luxembourg, a monoglossic view continues to inform language learning at school (De Korne, 2012). The education system continues to offer only a compulsory German-language literacy program, which is becoming a problem for many children, mainly those whose home language is not Luxembourgish. There is a substantial degree of intercomprehension between Luxembourgish and German because both languages belong to the Germanic branch of Indo-European languages. However, comprehension of Luxembourgish is very limited for people whose mother tongue (or first language, home or heritage language) is a Romance language. Studies have consistently demonstrated that non-nationals, especially those using minority languages, underachieve, and blame the language gap between school and family for this (Martin, Ugen, & Fischbach, 2015).

Today's multilingual society in Luxembourg requires new approaches for language teaching, it challenges the traditional view of language, and it needs teachers to adapt their practices to the new circumstances. In order to address this situation, the Luxembourgish Ministry of Education has called for innovative teaching methods. One of the measures implemented in secondary schools are the so-called inclusive classrooms (*classes d'insertion*). These inclusive classrooms address the existing linguistic diversity in the classrooms. They are designed for recently arrived adolescent students (aged around 11-12) who lack knowledge of any of the three school languages. This special track offers newly arrived young students at the secondary level an opening towards higher education levels by means of a full-immersion program in only one language (French, German or English). The language chosen for schooling is then considered to be the second language of the respective student.

## BELIEFS & PRACTICES

What the teacher teaches is not always what the children learn (Ellsworth, 2005; Arostegui & Louro, 2009; Kohn, 2008). Children learn through a variety of educational and social contexts. Children learn anytime, anywhere, and continuously, without interruption. For their part, teachers usually decide how to teach depending on the context, the curriculum, the space, the time, etc., but also according to their own individual and personal characteristics such as age, gender, personality, self-esteem or identity (Bernat & Gvozdenko, 2005; Burgess *et al.*, 2001); learning experiences (Busch, 2010; Abreu, 2015); practices and working experiences (Burgess *et al.*, 2001; Levin & Wadmany, 2006).

In general, teachers hold beliefs (as well as attitudes, judgments, ideologies, perceptions, and conceptions, see Andiliou & Murphy, 2010, quoted in Chan & Yven, 2014, p. 110) about their roles, their responsibilities, their students, their pedagogy, etc., all of which influence their consciousness and practices as well as, in turn, the students' learning processes and achievements (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011; Espinosa & Laffey, 2003). It is usually accepted that teachers' beliefs work as filters for teachers' instructional and curricular decisions and actions, and can thus either promote or impede change (Prawat, 1992). Therefore, teachers need to be aware of their own beliefs in order to be able to open up to any change (Klapper, 2006). Teachers use a variety of approaches to enhance student learning, but in light of the above we need to ask:

Does what teachers think they do correspond to what they really do? The relationship between beliefs and practices is complex (Li, 2012). Aksoy's literature review from 2015 quotes studies in which various degrees of congruence between beliefs and practices are found.

## THE PRESENT CASE STUDY

The present case study aims to develop research on the complex topic of linguistic and cultural diversity in the innovative multiplurilingual teaching context of Luxembourg. Specifically, we focus on the particular case of the inclusive classrooms, a format that may provide information that is also useful for other settings in Luxembourg (and beyond). Considering the teacher as a mediator of learning, and grounded in the sociocultural theory combined with an ecolinguistic approach, the present study describes the way two secondary school language teachers teach French in two inclusive classrooms in a public high school in Luxembourg. In parallel to the description of their practices, we also present their beliefs and ideas about their teaching. We also intend to evaluate their contribution to social cohesion through a co-construction in the structure of Luxembourgish society.

The study draws on data from two inclusive classrooms (7th and 8th grade) for newly arrived students, following an official itinerary for first and second year of secondary education in French. Study participants include two female teachers who taught French Grammar in an intensive way (13 hours for a total of 30 hours of class per week), as well as their students (aged 11 and 12), whose other teaching units also use French almost exclusively as the language of instruction. Teachers were selected on the basis of their teaching experience and willingness to take part in the study together with their students. In fact, this research was requested by the two French teachers, and had the full support of the high school administration. This fact seems very significant to us since the motivation for conducting this study came directly from the stakeholders themselves. Both, the high school and the two participating teachers, were already aware of the existing multiplurilingual situation—the great number of languages present in their classrooms as well as in the children's individual trajectories (see Appendix 1). Moreover, regular high grades in French achieved by the students who attended these particular inclusive classrooms were becoming popular in the country, leading to newspaper articles and attention from the Ministry of Education for this special setting. The two teachers, henceforth referred to as T1 and T2 to ensure their anonymity, wanted to learn more about their way of teaching French in this multicultural context and to share experiences with their practices, as they could be of interest to other teaching environments in the country. Based on these ideas, two main objectives were set for our research:

- To observe and describe the way the two teachers of French were teaching in these inclusive classrooms.
- To discuss and reflect with the teachers the way they thought they were teaching.

By means of periodical classroom observation (one session every two weeks), audio-recording, field notes, and photos, we documented what was happening in class during one

academic year (October 2013 - July 2014). The total length of time spent with the two groups represents 9% of the time that a student stays in class in one school year. This means that the information we have, although very valuable, represents a small segment of what happens during the process of teaching-learning French inside the classroom. From previous longitudinal projects with classroom observation, we know that not everything can be observed, but this degree of time intensity enables us to provide an accurate representation of the overall activities during the school year.

By means of two 90-minute semi-structured interviews conducted with the two teachers together we gathered information on their beliefs and thoughts, on their practices, and about the children's learning process, at two different moments of the school year (13.01.2014 & 21.05.2014). These interviews were audio-recorded with the permission of all participants and transcribed into written form, using standard punctuation marks. For the purposes of this paper, we translate the original language of the participants into English. French was used by the teachers most of the time, with few elements in other languages (when translating the text is written in *italics*; when special attention to certain elements of the text is required, the use of **bold** is added). No information about non-verbal communication was included in the transcripts. After several readings and revisions, we used a thematic analysis to identify the main themes of discussion. All data were treated anonymously and respectfully following the ethical principles of the University of Luxembourg and the national regulations in force in Luxembourg.

## **OBSERVATIONS OF PRACTICES AND BELIEFS**

In what follows, we describe in a condensed way our longitudinal observations throughout the year in both groups and with the two different teachers working strongly together in the methodological preparation of their classes, including their agreements and disagreements about their practices.

### **Teaching of French and in French within the two groups**

The following description of our observations is focused on classroom interaction between teachers and learners, considering the structure of participation. Both teachers controlled the interaction at all times, promoting a kind of interaction that can be characterized as asymmetrical (Van Lier, 1996, 2004). Learners participated when teachers called on them by saying their name. At all other times, they had to wait until they were called, or had to raise their hand.

According to Van Lier (1988, 1996, 2004), the most common pedagogical discourse is based on a three-part exchange including: an Initiation, a Response and a Follow-up (IRF/ dialogic talk); it is balanced or symmetrical in terms of rights and duties of speaking, not in terms of equality; and it is more topic-oriented (content) than activity-oriented (product). The greater the student's freedom to determine and contribute to the content, the greater the presence of contingency.

However, the reverse is also true: “the greater the contingency, the greater the power to engage in conversation-for-education” (Van Lier, 1996, p. 167, quoted in Taber, Sumida & McClure, 2017, p. 113). Teachers who are aware of the importance of promoting contingency should explore, analyze, and discover how interaction in their classrooms occurs and act accordingly. By implementing the analysis model developed by Bes (2007), teachers and teachers-researchers may gain the opportunity to achieve a better understanding of what actually happens in class, a better way of understanding how communication takes place between them and learners, and a better grasp of the way that they teach and of how learners learn the language within multilingual and multicultural contexts.

Both teachers controlled what they had to do at each moment. They had an agenda to accomplish, partly because of their tight curriculum, and they managed and distributed the time for each activity. Time pressure was even more evident in the 7th grade than in the 8th grade, where they worked fast and one activity followed another without interruptions. Sometimes, it was possible to observe how teachers, focused on their agenda, lost opportunities for teaching the language coming from the students or the class in general. We noticed that discipline and order were very important components of classroom interaction in the two groups. These points were of great concern to the two teachers, maybe influenced by the presence of the researcher observing their classrooms. Students knew that they had to follow the rules when they wanted to participate in class. If a student forgot the procedure, he or she got into trouble. In fact, we observed a change in some students’ attitude from the beginning to the end of the school year. Among all the students, the most spontaneous, participative, talkative, active, motivated learners at the beginning seemed to be quieter later on, even apathetic and disinterested in the language. Thus, cultural differences in the accepted way of acting in class can constitute a problem for newly arrived children if no one explains to them how they should behave in this new context.

Overall, students in both 7th and 8th grade did not have opportunities to interact/ work with other students. During the observations, students interacted only with the teacher. The only way of grouping the learners observed was working in group-class, always plenary (in turns) or working individually, in silence. T1 clearly supported this idea during our second interview and justified it by referring to it as a matter of age. For her, the students could not work in groups because they were still very young: *T1: And group work (...) this is something that works better when they are in 10<sup>th</sup> grade, because they are more mature; the little ones do not know how to manage the time nor??? (T2: Yes), nor to split the tasks. (...) In fact, research has shown that, in general, the little ones are not receptive yet. Therefore, when there is some maturity, they can better benefit from that.* T2 agreed with her colleague, although she seemed a little more flexible: *T2: [group work] between the students and us, and among the students.* [Interview translated by the authors, 21.05.2014].

When it comes to interaction, we also need to consider space. In both groups, we observed a spatial distribution based mainly on frontal teaching. Learners sat in rows, looking towards the front, and the teacher’s space and the blackboard presided over the classroom. In fact, the students metaphorically described being in class as “watching TV”. Both teachers did not agree with this idea at all and expressed their disappointment when we referred to their teaching as frontal teaching. For them, to be at the center of the interaction was related to organizational issues and not to teaching-learning strategies. Discipline, as we said before, was very important

to them, and they thought they had to keep control of the group at all times. To them, this was the reason why they were at the center of the group. In fact, they considered their practice with their students very interactive, and they mentioned laughter and joking as proof: T1: “Frontal” I completely disagree. T2: We do not teach in a frontal way. T1: Frontal teaching is something different. (T2: something different) (...) because when there is an interaction between a student and the teacher, the other students also participate. Maybe they do not participate like this, but like this. Researcher: “like this” you mean through you? T2: Yes. Because they wait for permission in order to talk. T1: Frontal teaching is like when only the teacher talks and the others are listening (9 seconds pause). Here, they intervene. (...) T2: For me, the course is very interactive, because the students talk all the time. T1: There is a lot of interaction, we laugh a lot. [Interview translated by the authors, 21.05.2014]. It is interesting to note two things happening here (see underlined segment of excerpt): first, the silence created by the pause of 9 seconds until communication was restarted may indicate that this was a controversial issue for the teachers; second, there was a notable change of languages. T1 repeated her previous explanation in French in English, maybe to ensure that everybody had a clear understanding of her ideas.

According to our observations, students were free to participate in class but on the condition of raising their hand first. Some students participated frequently, while others did not participate at all. Both teachers constantly asked the students who raised their hand, but the others were not encouraged to intervene. Thus, interaction was not distributed in a balanced way in order to invite all of them to participate.

### **Diversity management for languages and cultures, attempts to integrate elements other than French into intercultural classroom communication**

The following observations refer to the teachers’ claim that they had made a special effort to integrate elements from different languages and cultures into the classroom.

The linguistic diversity in both groups was not used as a regular teaching strategy for learning French. For certain types of vocabulary activities, teachers invited students to translate into their languages (in this case, the teacher helped them by using Google Translate). When we asked them specifically about how they managed the cultural diversity in their class, they laughed and referred to the idea of “family” as a strategy for inclusion: Researcher: Do you do something to integrate these cultures in the group? (...) Do you have any strategy? (T1/T2: laughs) Any conscious strategy for teaching them? T2: There is not any strategy (...) We try to translate in the languages they speak. T1: This is the strategy. (7 seconds pause). The strategy is??? They find a new family. T1: Or, there are also translators. Researcher: Google. T1: Google, yes. [Interview translated by the authors, 21.05.2014].

Overall, we did not observe the use of specific strategies to promote plurilingual competence. For example, students were also learning English and Luxembourgish, but the teachers did not use them as instructional tools for learning French. Moreover, the use of other languages in class was not considered as a resource. In most cases, despite the plurilingual background of the students, teachers tended to promote monolingual strategies for language teaching (only French). Canagarajah (2011, quoted in Hansen-Pauly, 2014, p. 29) underlines that “[l]earning as a participant



in a multicultural community, with the classroom as common space, is part of the process of social cohesion and citizenship education”. It is therefore necessary to shift our emphasis “from language as a system to language as a social practice, from grammar to pragmatics, from competence to performance” (Canagarajah, 2006, p. 234, quoted in Hinkel, E., 2017, p. 39).

**Choice of activities that foster learning a new foreign language that is both the language of instruction and the subject**

With respect to content, during the time spent in both classrooms, we observed the following activities and distribution in each group (see Figures 3 & 4).

Figure 3 - Activities in 7th grade

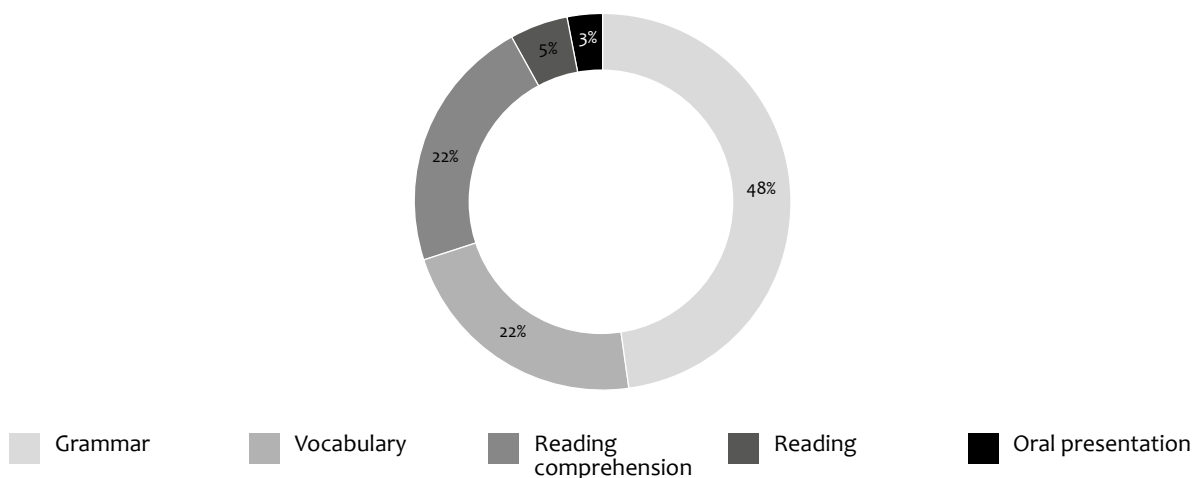
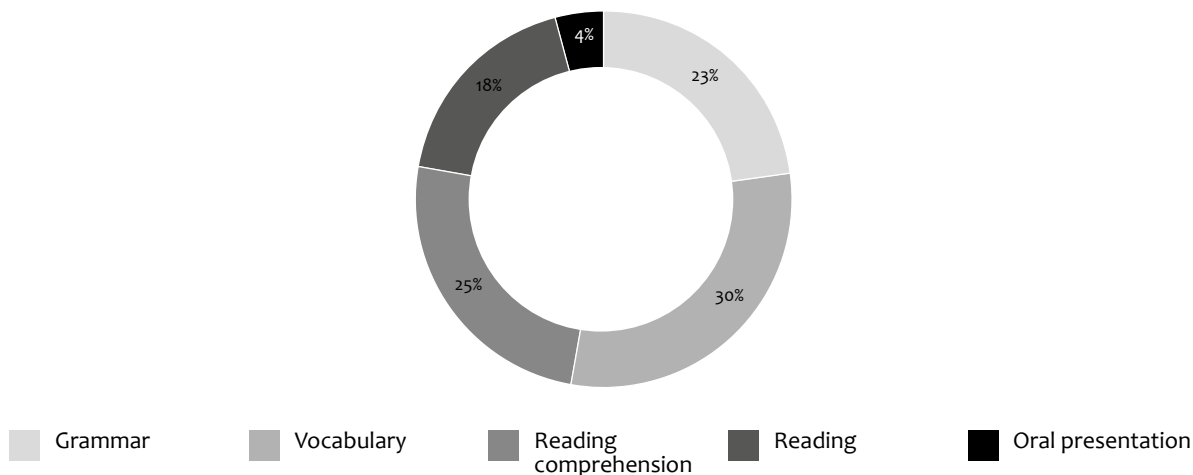


Figure 4 - Activities in 8th grade



Grammar and vocabulary are the most common activities observed in class, although the amount of grammar activities decreased in both groups as the course progressed. In contrast, reading and oral presentation in 7th grade, and listening comprehension and reading in 8th grade, were less frequent. Reading was an activity for specific moments, for example when students were tired. Moreover, both teachers agreed that they usually do a lot of grammar, practical exercises where students can apply what they have learnt in class, and interactive activities like role play: *T1: There is much more grammar, there is much more... exercises, practice... T2: Practice. All that we do... we do..., there are interactive exercises, role play.* [Interview translated by the authors, 21.05.14]. Some of these activities did not take place during the time we observed these classes. This might be due to the presence of the researcher as an element that disrupts their normal routine. According to the observer's principle, the presence of the observer affects the setting. For this reason, teaching units with new items tend to be avoided, because they carry the risk of unforeseen scenarios.

Although speaking (naturally and spontaneously) in class was not very sustained through the oral interaction practices implemented, students were able to speak French fluently. Considering the time students spend in school per day (approx. 37% of their day time), French seems to be acquired not just inside but also outside the classroom. Both teachers were aware of this idea, although they emphasized the importance of learning the language in formal contexts: *T1: Of course, they practice outside the classroom. But I think they learn a lot by taking a French course. (T2: Yes) The activities are highly varied.* [Interview translated by the authors, 21.05.2014]. The interaction observed between teachers and students was very rigid. Learners participated in very controlled interactions, guided by instructions or a specific objective. The result was an artificial discourse, consisting of reading the answer, repeating the sentence, filling the gap. Rather than speaking in French, students were invited "to say it in French". However, when students were invited to participate in more open and relaxed interactions, learners showed a very good command of the language. Students could speak French. Moreover, students from 7th grade could talk in French quite fluently before the end of their first year of instruction.

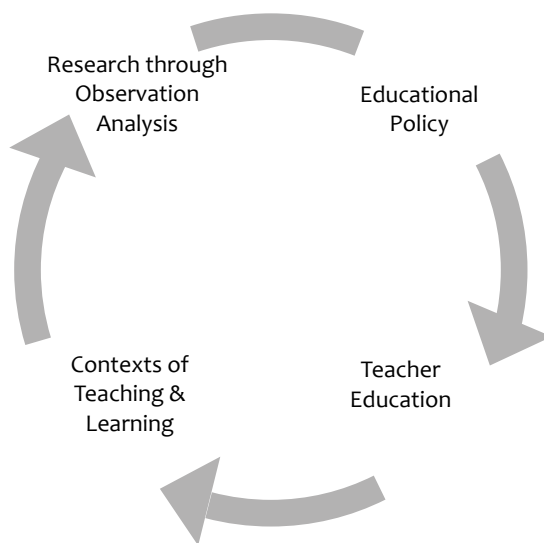
When we asked the teachers about their approach to language teaching, they considered their approach was different (that is, different from the approach taken by other teachers, based on more traditional approaches and methodologies), but they were unable to explain it: *T2: This question is very difficult for me. I cannot explain to you how I teach. I teach! (laughs). We have our teaching materials. Why is our way different? Eh... I do not know. T1: In comparison to other normal high schools, their teaching is more classic... T2: Our teaching is not traditional, that means we do not read page by page, we do not write on the blackboard and the students just copy. We try from the very beginning to make them participate. Our lessons are very interactive. **Kompetenzorientiert.** Our work is based on competencies. T1: (...) The traditional approach is very far from real practice. (...) Researcher: When you talk about a traditional approach, what do you mean? T1: You should see the books they use in the Luxembourgish system. You learn everything by heart and that is it. And do not think, and do not create, just learn. Stop it.* [Interview translated by the authors, 21.05.2014]. It is interesting to observe how code-switching is used by T2 in order to develop her thoughts, as the use of different languages indicates different metalinguistic levels: German for a short quote from the national teaching regulations, French for the description of the activities, and—from time to time—English, especially for meta-levels of analysis.

## FINDINGS

The analyzed data show the impact of the teachers' beliefs on their classroom practices and their pedagogical decisions. What teachers think they do sometimes does not fully match the practices observed in their classrooms. In order to make those two ends meet, teachers need to develop their talent as researchers and reflect on their practices in order to find new pedagogies and approaches to education in multicultural contexts.

- New spaces and opportunities are needed for teachers to reflect jointly and discuss their practices. The model displayed in Figure 5 (see below) was developed in our work with future teachers. It shows how the different activities in the educational field are linked. The contexts of teaching and learning can be seen as the starting point, whereas their observation through research can help raise awareness of the educational process and find innovative approaches to teaching and learning. These insights influence educational policies to varying degrees, according to the impact and relevance of the innovation recognized by the authorities. They can then again be introduced into teacher education and will then disseminate into the schools and their contexts of teaching and learning, carried by these new teachers.

Figure 5 - A Holistic View of Dynamic Flows in Research and Education. (Ehrhart, Teacher Education Unit for Primary and Secondary Schools in Luxembourg, 2012-2017)



Finding new ways to introduce language awareness into the classroom, especially through teacher education and the development of new models of bilingual education and teaching materials, is not sufficient. Looking at highly mobile families, we observe that the children themselves are important vectors of innovation. Instead of using their high potential to foster classroom interaction, they are frequently seen as problematic, especially when they have to integrate into monolingual schools or schools that still retain elements of a monolingual habitus

in a generally multiplurilingual setting of society. Teaching and learning have to take place at the same time on both the teachers' and the students' side. In doing so, the challenge for schools and educators worldwide is to recognize and acknowledge the variety of languages and language combinations among their students.

- Whenever the repertoires between teachers and learners diverge substantially, and particularly when the students have knowledge due to their life experience in extremely mobile contexts, they can act as peer teachers. In some cases, even learning tandems could be created in which the roles of teachers and learners are situationally switched according to who the expert is in a specific field. Our observations show that this creation of tandems does not weaken the authority of the teacher but fosters the general learning process based on attitudes of justice, inclusion, and openness.
- Including teachers, not only speakers of Luxembourgish and citizens of the country, in the educational system can also enrich how the classroom is conceived. Valuing professionals in education because of their general knowledge and not only because of their linguistic repertoires can help bridge the gap between the seemingly homogeneous group of teachers and the heterogeneous group of learners. Furthermore, promoting parental involvement in school can have positive effects on their children's learning process. Families need to be seen as valuable pedagogical resources that can help teachers to better understand and manage the diversity in their classrooms. They can provide elements to build bridges between the different cultures and thus create a new home for the children in which their former experiences are also highly valued.
- We are well aware of the fact that innovation and change of teaching practice takes considerable time and effort. French language teaching practices outside France tend to follow very traditional patterns (and the teaching of French to non-natives in general, also in France), and Luxembourg is no exception. The change to be introduced might apply not only to the teachers' practice but to the general approach to teaching this language for second and foreign language learners. In particular, teachers of language (a grammar-based approach) and teachers *in* language (using the language in a vehicular function for pupils still undergoing the process of acquisition in precisely this language) converge in the case of Luxembourg. Currently, teacher education in Luxembourg is aimed at supporting and developing teachers of languages, i.e., teachers of Luxembourgish, German, and/ or French. Due to the social characteristics of the learning environment in the country, however, teachers need to adapt their initial competencies as language teachers and become teachers of content in the language they teach. Initial teacher education needs to be reshaped to help teachers understand and be conscious of the double role they play when teaching languages in the multicultural context of Luxembourg.
- The authors' background—German-French-non-European and Spanish—and their experience in various countries with different teaching models, offers an advantage in the task of observation, namely the distance to the school system being observed, since they did not experience it from the inside, neither as students nor as teachers. It leads us to the conclusion that what might be considered an innovation for some students with a specific background might not be for others. For instance, the authors could observe that the most active students

became quieter during the year. For this reason, a broader range of teaching activities might be able to offer opportunities to different student profiles, including those closer to the teachers' experiences and those more distant to their way of communicating in the classroom. The same kind of distortion also comes into play if the research team does not possess an intercultural component, including various members of different origins. Of course, this bias can never be avoided completely.

- Finally, by activating the multiplurilingual approach for all actors involved in the process, potential communicative gaps and triggers for misunderstanding could be addressed, discussed or even avoided. This means that young people do not necessarily have to find a completely new family (*T1: they find a new family*), but rather a new branch to their already existing and thriving family tree.

## REFERENCES

- Abreu, L. (2015). Changes in beliefs about language learning and teaching by foreign language teachers in an Applied Linguistics course. *Dimension*, 136-163.
- Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 675-683.
- Aróstegui, J. L., & Louro, A. L. (2009). What we teach and what they learn: Social identities and cultural backgrounds forming the musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 182, 19-29.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- Bes, A. (2009). Un modelo de análisis de la interacción en el aula de segundas lenguas. In C. M. Bretones, J. F. Fernández, J. R. Ibáñez, M. E. García, M. E. Cortés de los Ríos, S. Salaberri, M. S. Cruz, N. Perdú, & B. Cantizano (Eds.), *La lingüística aplicada hoy: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 1225-1239). Almería: University of Almería.
- Bes, A. (2007). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/ L2 de nivel principiante*. PhD. [TDX-0809107-170248]. Barcelona: Pompeu Fabra University. <http://www.tdx.cat/TDX-0809107-170248>
- Bes, A., & Carretero, A. (2013). La mediación interaccional: el discurso del aula. In Esteve, O. & Martín Peris, E. (Coords.). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras* (pp. 91-102). Barcelona: Horsori.
- Burgess, A. K., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R., C. (2001). *Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy Instruction*. CIERA Report. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14 (3), 318-337.
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche repertoire oder niemand ist einsprachig*. Vorlesung zum antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Wien: Drava.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.

- Cenoz, J., & Goikoetxea, N. (2010). Aiming at multilingual communicative competence at school: A holistic approach. In S. Ehrhart, C. Hélot, & A. Le Nevez (Eds.), *Plurilinguisme et formation des enseignants: une approche critique/ Plurilingualism and teacher education: A critical approach* (pp. 59-79). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.
- Cook, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98.
- Cook, V. J. (Ed.) (2003). *The effect of L2 on L1*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/ quiet and exuberant/ talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103, 939-951.
- Cots, J. M., & Nussbaum, L. (2003). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Cots, J. M., Ibarraran, A., Irun, M., Lasagabaster, D., Llurda, E. & Sierra, J. M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Council of Europe (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf).
- De Korne, H. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: Innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. *Language and Education*, 26(6), 479-500.
- Ehrhart, S., & Fehlen, F. (2011). Luxembourgish: A success story? A small national language in a multilingual country. In A. Joshua, A. Fishman, & O. García (Eds.), *Handbook of language and ethnic identity—The success-failure continuum in language and ethnic Identity efforts* (vol. II, pp. 285-298). Oxford: Oxford University Press.
- Ehrhart, S. (2005). Die pazifische Überseeromania am Beispiel von Neukaledonien: Sprachökologische Darstellung des Französischen in einer komplexen Sprachkontaktsituation Collection Sprache. *Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*, 5, 275-292.
- Ehrhart, S. (2008). Compte-rendu de: Christine Hélot, du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. *Vox Romanica*, 67, 354-355.
- Ehrhart, S. (2009). Fast 40% Ausländer sprechen für sich—die komplexe Sprachökologie in den Schulen und Kindergärten des Luxemburger Erziehungssystems. In E. Hammes di Bernardo (Ed.), *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit Bd. 1 Fakten Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb* (pp. 85-90). Berlin: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes & verlag das netz Weimar.
- Ehrhart, S. (2010). Pourquoi intégrer la diversité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants au Luxembourg? In S. Ehrhart, C. Hélot, & A. Le Nevez (Eds.), *Plurilinguisme et formation des enseignants* (pp. 221-237). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning. Media architecture pedagogy*. Oxon: Routledge.
- Espinosa, L. M., & Laffey, J. M. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children and Poverty*, 9, 135-156.
- Fehlen, F., & Heinz, A. (2016). *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden: Basil Blackwell.

- Gilles, P., & Moulin, C. (2003). Luxembourgish. In A. Deumert, & W. Vandenbussche (Eds.). *Germanic Standardizations. Past to Present*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gretsch, G. (2014). iTEO as a Tool-and-Result in dialogical multilingual language learning. In N. Morys, C. Kirsch, I. De Saint Georges, & G. Gretsch (Eds.). *Lernen und Lehren in multilingual Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenraum* (pp. 183-217). Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de la Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O. (2011). *El tractament integrat de llengües*. Barcelona: Graó.
- Hansen-Pauly, M. A. (2014). *Teacher education: Language issues in multilingual educational contexts: Sensitizing subject student teachers for language issues and cultural perspectives*. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Heller, M. & Pfaff, C.W. (1996). Code-switching. In H. Goebel, P.H. Nelde, Z. Sary, & W. Wölck (Eds.), *Contact linguistics. An international handbook of contemporary research* (vol. 1, pp. 594-609). Berlin/New York: de Gruyter.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *Dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinkel, E. (Ed.) (2017). *Handbook in research in second language teaching and learning*, vol. III. New York: Routledge.
- Hufeisen, B. (2004). Das haben wir doch immer schon so gemacht! Oder ein Paradigmawechsel in der Spracherwerbsforschung. In K. R. Bausch, F. G. Königs, & H. J. Krumm (Eds.), *Mehrsprachigkeit im fokus* (pp. 77-87). Tübingen: Gunter Narr.
- Kelly, H. J., Cheng, A., & Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220-240.
- Klapper, J. (2006). *Understanding and developing good practice: Language teaching in higher education*. London: CILT. The National Centre of Languages.
- Kohn, A. (2008). *Education week: It's not what we teach, it's what they learn*. <http://68.77.48.18/RandD/Kohn,%20Alfie/It's%20What%20They%20Learn-%20Kohn.pdf>
- Levin, T & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Li Xu (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.
- Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2015). *Épreuves standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Esch/Alzette: University of Luxembourg (LUCET).
- MENJE (2017). Luxembourgish education system. Key figures. School year 2015/2016. <http://www.men-public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/enseignement-chiffres/2015-2016-depliant/en.pdf>
- Meißner, F. J. (2009). Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In I. De Florio-Hansen (Ed.), *Towards multilingualism and the Inclusion of culture diversity* (pp. 37-59). Kassel: Universitätsverlag.
- Meißner, F. J. (2007). Grundlagen der mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen, & Weskamp, R. (Ed.), *Kommunikative Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Sprachenlernen konkret* (pp. 9-28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 10-19.

- OECD (2006). *OECD economic surveys: Luxembourg 2006*. Paris: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-lux-2006-en](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-lux-2006-en)
- Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité: changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada/ From migration to mobility: Paradigm change in migration. The Canadian case/ De la migración hacia la movilidad: cambio de paradigma en la migración. El caso de Canadá. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27(2), 57-75.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Statistics Portal of the Grand Duchy of Luxembourg (2017). *Evolution of total, Luxembourgish and foreign population 1961-2017*. [http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12858&IF\\_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=1](http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12858&IF_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=1)
- Taber, K. T. & Sumida, M. & McClure, L. (2017). *Teaching gifted learners in STEM subjects: Developing talent in science, technology, engineering and mathematics*. New York: Routledge.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- Van Lier, L. (1998). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.



## APPENDIX I

Nationalities of the students enrolled in day-courses, full time, at the *Lycée* context of the study. School year 2012-2013. Total of students: 2303.

Nationalité	Nbr. Elève(s)	Nationalité	Nbr. Elève(s)	Nationalité	Nbr. Elève(s)
Afghane	14	Espagnole	15	Mozambicaine	1
Albanaise	19	Éthiopienne	1	Néerlandaise	6
Algérienne	1	Française	96	Népalaise	6
Allemande	61	Gambienne	2	Ouzbèke	1
Andorrane	1	Grecque	6	Pakistanaise	1
Angolaise	3	Guinée-Bissau	6	Péruvienne	1
Azerbaïdjanaise	1	Hongroise	4	Philippine	2
Bélarussienne	1	Indéterminée	7	Polonaise	9
Belge	34	Indienne	1	Portugaise	972
Bosniaque	26	Iranienne	3	Roumaine	13
Brésilienne	52	Iraquienne	4	Russe	11
Britannique	4	Islandaise	1	Sénégalaise	4
Bulgare	2	Italienne	55	Serbe	45
Camerounaise	7	Ivoirienne	1	Slovène	1
Canadienne	1	Kosovare	40	Somalienne	5
Cap-verdienne	81	Lettonne	3	Sud-coréenne	1
Centrafricaine	1	Libérienne	1	Suisse	3
Chinoise	11	Lituanienne	1	Syrienne	1
Chypriote	1	Luxembourgeoise	562	Taiwanaise	1
Colombienne	1	Macédonienne	8	Tchèque	1
Congolaise	9	Malgache	3	Thaïlandaise	4
Croate	1	Marocaine	2	Togolaise	1
Danoise	1	Mauricienne	1	Tunisienne	1
Dominicaine	1	Mexicaine	4	Turque	9
Équatorienne	3	Moldove	2	Ukrainienne	8
Érythréenne	1	Monténégrine	15	Vénézuélienne	1
				Yougoslave	12



# Pour une approche interculturelle sociobiographique en didactique des langues. Expérimentation d'un dispositif réflexif et dialogique : la Discussion à Visée Philosophique (DVP)

**Anne-Sophie Cayet**

*Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3, (anne-sophie.cayet@sorbonne-nouvelle.fr)*

Recibido: 4 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.08>

## **RÉSUMÉ**

L'enseignement du français langue seconde *via* des Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) pourrait participer au développement d'une éducation plurilingue et interculturelle. Pourtant, l'urgence de l'inscription en classe ordinaire élude souvent cet enjeu essentiel pour l'inclusion et la socialisation de ces élèves. Par le biais d'un dispositif pédagogique particulier, la Discussion à Visée Philosophique (DVP), une approche interculturelle « sociobiographique » a été mise en œuvre dans une UPE2A. Cette recherche-action a cherché à éviter toute forme de culturalisme en considérant ces élèves avant tout comme des sujets pensants au sein d'un enseignement-apprentissage collaboratif et réflexif.

## **MOTS CLÉS**

didactique du français langue seconde, plurilinguisme, approche interculturelle, Discussion à Visée Philosophique, recherche sociobiographique

## Hacia un enfoque sociobiográfico intercultural en la didáctica de las lenguas. Experimentación de un dispositivo reflexivo y dialógico: la Discusión con Propósito Filosófico (DVP)

### RESUMEN

La enseñanza del francés en las clases para estudiantes alófonos procedentes de una inmigración reciente (“UPE2A”, en francés) podría ser el lugar ideal para el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural. Sin embargo, la presión para inscribirlos en el ciclo regular de educación, a menudo no toma en cuenta la importancia que tienen los procesos de inclusión y de socialización para estos estudiantes. A través de un dispositivo pedagógico específico —la Discusión con propósito filosófico (DVP, en francés)—, se implementó un enfoque intercultural “sociobiográfico” en un UPE2A. Esta investigación-acción intenta evitar todas las formas de culturalismo considerando a estos alumnos como sujetos pensantes dentro de una enseñanza y un aprendizaje colaborativos y reflexivos.

### PALABRAS CLAVES

didáctica del francés como segunda lengua, plurilingüismo, enfoque intercultural, Discusión con Propósito Filosófico, investigación sociobiográfica

## Towards an Intercultural Sociobiographical Approach in the Teaching of Languages. Experimentation of a Reflexive and Dialogical Device: The Philosophically Oriented Discussion (DVP)

### ABSTRACT

Teaching French as a second language through Pedagogical Units for Newly Arrived Allophone Students (“UPE2A” in French) could be used to promote plurilingual and intercultural education. Yet, the urgent need to integrate these UPE2A students in the regular school classes often skips this essential criterion for their inclusion and socialization. Through a specific pedagogical tool, “Philosophically Oriented Discussion” (“DVP” in French), a “sociobiographical” and intercultural approach has been implemented in UPE2A. This research-action aims to avoid any form of culturalism by considering these students as thinking subjects in a collaborative and reflexive teaching-learning process.

### KEY WORDS

didactics of French as a second language, plurilingualism, intercultural approach, Philosophically Oriented Discussion, sociobiographical research

## INTRODUCTION

La société post-moderne est traversée par deux mouvements contradictoires : l’un d’ouverture, l’autre de fermeture. La globalisation du monde, favorisée par la mondialisation économique, les nouvelles technologies, le développement des mobilités professionnelles et personnelles, implique des contacts de plus en plus fréquents entre des individus dont les parcours peuvent grandement différer. Cette mise en contact, sur un plan relationnel, tend à polariser fortement les identités. Le repli sur soi, dans un premier temps, est une réaction spontanée naturelle face au surgissement d’une altérité qui « dérange » et qui nous tend un miroir, parfois peu glorieux. Toutefois, ce comportement, s’il persiste, n’en est pas moins mortifère, comme le prouvent les corps qui jonchent les fonds de la Méditerranée. Les sociétés du XXI<sup>ème</sup> siècle ont donc besoin de co-construire de nouvelles relations

interculturelles et intersubjectives dans un monde plus globalisé que jamais, afin d'éviter de succomber à un instinct grégaire et (auto)destructeur.

Dans ce contexte de mutations profondes, l'éducation et la formation, jouent un rôle fondamental. Le développement d'une collaboration étroite des acteurs (apprenants, praticiens, chercheurs, représentants institutionnels) paraît indispensable pour inventer des dispositifs interculturels adaptés et adaptables à de nouveaux contextes propres à l'évolution de la société. Dans cette optique, la multiplication des « expérientiations » (De Robillard, 2007, p. 32) qui visent l'accompagnement des parcours bilingues/multilingues/plurilingues offre la possibilité de dégager certains axes pour la formation des enseignants.

Cette contribution souhaite participer à cette réflexion collaborative en présentant une recherche-action singulière qui a consisté en la mise en œuvre de « Discussions à Visée Philosophique » (Tozzi, 2007), dites DVP, dans l'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) d'un collège des Bouches-du-Rhône. J'expliquerai d'abord comment une problématique issue de la pratique de terrain s'est progressivement constituée et a engendré l'élaboration d'un dispositif pédagogique spécifique. Puis nous verrons, à travers le corpus constitué, quels sont les effets de cette démarche interculturelle « sociobiographique » (Molinié, 2015). Enfin, nous ouvrirons quelques perspectives en termes de formation des enseignants et de futurs projets coopératifs.

## LES ENJEUX SOCIO-CULTURELS DE LA COMMUNICATION EN UPE2A

### L'enseignement du français langue seconde (FLS)

L'UPE2A est une classe dans laquelle sont scolarisés des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Un enseignement de français langue seconde (FLS) leur est dispensé. Le Bulletin Officiel (BO) de 2012 concernant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2012) insiste sur l'urgence de l'inscription (à temps complet) en classe « ordinaire », met l'accent sur la langue des disciplines et laisse peu de place à la prise en compte des enjeux socio-culturels et affectifs propres à l'apprentissage d'une langue seconde. Cela tend à développer une insécurité, à la fois linguistique et scolaire, chez ces élèves migrants que l'on place constamment en situation de remédiation. Même si le BO mentionne que « l'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leur famille souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle », le paragraphe concernant « l'enseignement et le suivi des élèves » ne donne aucune piste sur la manière de prendre en considération la diversité des situations et des parcours individuels, pourtant exceptionnelle dans ces classes : demandeurs d'asile originaires de pays en guerre ou fuyant la misère, élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, rapprochements familiaux, familles en « situation irrégulière », âges variés (entre 12 et 17 ans au collège) et langues multiples...

La question de l'« inclusion » illustre bien le positionnement ambivalent de l'institution vis-à-vis de la scolarisation de ces élèves. Ce terme apparaît pour la première fois dans le BO de

2012. Cécile Goï et Delphine Bruggeman, en citant le rapport des inspections générales de 2009, expliquent que « l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves ». (MEN / MESR, 2009, p. 18; cité par Goï et Bruggeman, 2013, p. 4). Or, sur le site internet *Éduscol* du ministère de l'éducation, une « fiche-repère pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France » déclare qu'il faut :

Confronter la dimension culturelle de l'élève à celle du pays d'accueil :  
L'attention des équipes enseignantes et de vie scolaire doit se porter sur la dimension culturelle de la scolarisation, les us et coutumes scolaires « à la française » [...] Un travail collectif sur les seuils de tolérance en matière de vie scolaire et sur l'intercompréhension culturelle s'avère nécessaire : ce qui est autorisé en France peut ne pas l'être dans le pays d'origine et vice-versa. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014, p. 2)

L'objectif est clairement de neutraliser les différences, de les « confronter » et ainsi, lisser les supposées caractéristiques de la culture étrangère qui ne correspondraient pas aux supposés « us et coutumes scolaires « à la française » ». Le rapport flou qu'entretiennent les notions d'« inclusion » et de « différences culturelles » pose question sur la manière d'appréhender l'altérité en contexte scolaire. Pour entrer en relation et inclure (scolairement, socialement) celui qui nous est étranger, faut-il l'identifier systématiquement à travers le prisme de la culture ? Ce procédé ne participe-t-il pas, paradoxalement, à une forme d'exclusion ?

### « Inter » ... ou « culturel » ?

Dans le *Chocs de cultures*, Abdallah-Pretceille (1989, p. 232) pointait déjà très clairement le danger de ce glissement culturaliste :

L'école doit-elle mettre au point de nouveaux objectifs éducationnels tels que la connaissance d'autres cultures, par exemple ? La réponse est claire et sans ambiguïté : NON. [...] Si la reconnaissance du fait culturel et l'introduction de la culture comme variable et composante de l'acte éducatif doivent servir à cautionner des pratiques de formation révolues car fondées sur une science déterministe, unicausale et catégorisante, alors il vaut mieux abandonner toute tentative en ce sens.

La prise en compte de l'altérité linguistique et culturelle risque donc de s'apparenter à une forme de réification des langues-cultures et de participer à la mise en place de rapports de domination (Canut, 2001).

Or, les activités dites « interculturelles » en classe de français langue seconde renvoient souvent les élèves à des identités ethno-culturelles supposées stables. Si elles peuvent générer un sentiment de reconnaissance, elles se limitent néanmoins trop souvent, dans les faits, à une

juxtaposition de caractéristiques culturelles plus ou moins stéréotypées. Des effets de surenchère se manifestent aussi, participant à une forme de classement culturel qualitatif. Pourtant, l'« éducation plurilingue et interculturelle » prônée par le Conseil de l'Europe propose plutôt « un curriculum «expérientiel» et «existentiel» » (Beacco et al., 2010, p. 4) qu'un « portefeuille » de compétences culturelles.

L'approche interculturelle ne peut pas se restreindre à un phénomène sociologique ou anthropologique : « l'enjeu est extrêmement important d'affirmer que l'option interculturelle est d'abord intersubjective, présente au plus près des exigences personnelles propres. » C'est un « interculturel phénoménologique » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, pp. 57-58) qui traverse tous les apprentissages et qui relève davantage d'un positionnement réflexif et épistémologique global que d'un découpage par compétences. Dans une perspective éducative, il s'agit donc d'« apprendre la rencontre et non pas [d'] apprendre la culture de l'Autre » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 59). Le linguiste et anthropologue Sapir l'affirmait déjà en 1949 : « Le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles » (in Cuche, 2010, p. 54).

La question qui traverse l'approche interculturelle ne serait donc pas tant celle des cultures que celle de l'acculturation née des interactions individuelles, comme phénomène inhérent à notre condition humaine. Au qualificatif « phénoménologique » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 58), nous préférons celui de « sociobiographique » afin de nous inscrire dans un courant qui nous aide à penser notre démarche. En effet, la recherche biographique en didactique des langues et des cultures

tente précisément de relier l'agir passé (ailleurs) et l'action présente (ici) et s'intéresse à la façon dont l'« homme pluriel » se connecte à des situations déjà vécues ayant engendré des ressources qui vont être revisitées par la verbalisation, cette réflexivité exerçant des effets de développement de nouvelles ressources pour l'action (Molinié, 2015, p. 12).

De plus, « l'enjeu éducatif (citoyen et humaniste) issu du paradigme interculturel est plus que jamais associé à un enjeu de développement du capital social (Bourdieu, 1980) et du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2008) » (Molinié, 2015, p. 192). Nous qualifions donc notre approche interculturelle de « sociobiographique ». Il s'agit de rendre leur pouvoir d'action aux sujets en leur donnant la possibilité de (re)penser leur trajectoire personnelle par le biais de dispositifs dialogiques et co-constructifs.

## LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

### Un dispositif innovant

Le dispositif dénommé « Discussion à Visée Philosophique (DVP) » a été développé à l'école primaire dans les années 2000 notamment par Michel Tozzi. Il a une double visée : démocratique

(par les règles de prise de parole et l'organisation collaborative et coopérative) et philosophique (par ses exigences intellectuelles). Si jusqu'à présent ces discussions sont restées à la marge des programmes scolaires, elles pourraient s'imposer davantage puisque le Ministère de l'Éducation encourage désormais leur mise en œuvre dans le cadre de l'enseignement moral et civique, au programme des cycles 2, 3 et 4 depuis septembre 2015 (Ministère de l'Éducation National, 2015). La DVP est donc un outil intéressant pour (se) raconter, découvrir et partager ses expériences et ses représentations du monde. Le sujet est acteur mais devient aussi l'objet d'une réflexion. Ce dispositif induit alors le développement d'une conscience de soi.

La DVP paraît donc pertinente pour mettre en œuvre l'approche interculturelle sociobiographique, telle que nous l'avons définie précédemment. En questionnant les élèves sur des valeurs et des problématiques existentielles et en les considérant comme des interlocuteurs valables, on écarte le double risque culturaliste et essentialiste. Ce « principe de l'interlocuteur valable » (Levine et Develay, 2003) implique qu'*a priori* tout sujet peut participer à la discussion. L'élaboration d'un langage commun autour du questionnement philosophique permet alors au sujet d'exister à la fois dans sa singularité et dans son universalité.

#### La DVP

s'actualise par des processus intellectuels de conceptualisation des notions (savoir de quoi on parle, définir, opérer des distinctions conceptuelles), de problématisation (mettre en question les évidences, dégager les enjeux, interroger les présupposés et les conséquences), d'argumentation (fonder, déconstruire, objecter, savoir si ce qui est dit est vrai) (Tozzi, 2000 cité in Calistri *et al.*, 2007, p. 91).

La diversité linguistique et culturelle de l'UPE2A offre la possibilité de multiplier et de complexifier la compréhension du monde des sujets et d'accéder à des moments de « saisissement ontologique » (Chirouter, 2015, p. 168) qui donnent plus de sens à l'expérience du sujet.

#### Un schéma de communication particulier

L'organisation pédagogique de la DVP est inspirée de la pédagogie Freinet et s'inscrit dans une démarche co-constructiviste de l'apprentissage. Les participants endossent des rôles, travaillent et réfléchissent ensemble sur un mode collaboratif. L'enseignant propose des documents, supports de la discussion, étaye les propos des élèves, demande des précisions, insiste pour que les opinions soient systématiquement justifiées, maintient le fil réflexif. Il prend des notes et élabore une synthèse écrite avec les élèves en fin d'atelier. Il choisit un positionnement qui fait écho à la méthode que l'anthropologue Malinowski a élaborée dans les années 1920, l'« observation participante », afin d'éviter toute forme d'ethnocentrisme. Parmi les élèves, certains volontaires endossent des rôles particuliers : un « président de séance » qui distribue équitablement la parole, à l'aide d'un bâton de parole ; des « reformulateurs » qui peuvent être sollicités par l'enseignant ou par des élèves.

Dans le cadre d'une DVP en UPE2A, d'autres rôles ont été imaginés. Des « traducteurs » peuvent apporter leur aide à un camarade dont il partage la langue et des « comptables » recensent les usages des contraintes linguistiques : une dizaine d'expressions favorisant l'argumentation, l'expression de l'opinion et les échanges entre pairs. Par ailleurs, le « dessin réflexif » (Molinié, 2010), un outil de la « méthode biographique » (Molinié, 2011), a été introduit dans le dispositif.

Cette DVP propose une forme de « modèle orchestral de la communication » (G. Bateson, 1972 ; Winkin, 1981), dépassant le modèle fonctionnaliste de Jakobson. Grâce à la posture réflexive proposée et aux médiateurs (reformulateurs, traducteurs, président de séance), elle fait le pari d'une « homéostasie », d'une auto-régulation. Ainsi, l'apprenant s'inscrit dans un processus de développement de la pensée plutôt que dans une projection vers un modèle attendu (Vygotski, 1934). L'enseignant ne peut donc plus s'envisager comme un prescripteur-correcteur inflexible car l'enseignement-apprentissage dépasse alors la seule (non-)acquisition de compétences.

Se focaliser sur l'enseignement du français comme langue de scolarisation revient à nier que l'apprentissage est un acte incarné, d'autant plus lorsqu'il concerne une langue-culture seconde. Cela entraîne aussi un traitement discriminant puisque, dans ce système, seuls les « bons élèves » et les « moins vulnérables » tirent leur épingle du jeu. La pratique de la DVP en UPE2A pourrait alors participer à un traitement plus égalitaire de la diversité linguistique et culturelle en remettant le sujet universel-singulier au cœur de l'enseignement-apprentissage.

## LA MISE EN ŒUVRE DE DVP EN UPE2A : LES PREMIERS RÉSULTATS

Quinze « ateliers philo » ont donc été organisés dans l'UPE2A d'un collège entre janvier et avril 2016. Les 21 élèves concernés par le projet, âgés de 11 à 16 ans, avaient des parcours très variés. Beaucoup étaient demandeurs d'asile, originaires d'Afghanistan, du Kazakhstan, de Tchétchénie, de Turquie, d'Arménie et du Kosovo, certains étaient « sans papiers » suite à des demandes de régularisation n'ayant pas abouti, d'autres étaient des migrants dits « économiques » et/ou venus dans le cadre de rapprochements familiaux des Comores, d'Italie, de Roumanie, de Pologne, d'Algérie et de Tunisie. Le niveau d'expression orale des élèves oscillait entre le A2 et le B2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues dans les deux groupes respectivement constitués de 10 et de 11 élèves. Les principes de la pédagogie Freinet sur lesquels s'appuie la DVP se sont avérés intéressants pour inclure l'ensemble des participants dans l'activité : la pratique coopérative, la responsabilisation des élèves par l'endossement de différents rôles, le principe du « tâtonnement expérimental » dans l'apprentissage et le développement de la pensée.

### Conceptualisation-Problématisation-Argumentation

La DVP peut d'abord être un moyen de développer le vocabulaire des élèves allophones qui sont invités à l'utiliser en situation interlocutive. Ce type de situation énonciative, la discussion, est rare en classe de langue, ou en marge des enjeux d'enseignement-apprentissage. Ici, elle devient



centrale et implique un travail collectif sur le lexique afin de maintenir l'intercompréhension linguistique et socioculturelle, et de favoriser une réflexion métalinguistique, notamment sur le choix du lexique en contexte.

Les grandes notions abstraites abordées (l'amour, la liberté, le bonheur...) ont été conceptualisées sur un mode collaboratif. Afin de les circonscrire du mieux possible, plusieurs stratégies peuvent être utiles : lister, dessiner, classer, distinguer. Par exemple, l'énumération des différences que l'on peut noter entre les hommes a fait émerger plusieurs conceptions de la différence : physique, sociale, sexuelle... Le dessin est aussi un moyen de représenter singulièrement le concept. C'est un « dessin réflexif » (Molinié, 2010) puisqu'il répond à une consigne et qu'il est présenté oralement par son auteur. C'est un dessin qui cherche à dire quelque chose. Il devient un support d'expression facilitant le partage d'une pensée complexe, révélant certaines représentations aux autres, mais aussi à soi-même. Lors de l'atelier sur le bonheur, la consigne était la suivante : « Dessinez quelque chose qui vous rend heureux ». Les conceptions du bonheur émergeant à travers les dessins ont ainsi pu être classées en trois catégories : le bonheur matériel et social (avoir une voiture...), le bonheur immatériel (la foi, la liberté...) et le bonheur dans les relations humaines (la famille...).

Ce travail de conceptualisation peut également être un moyen de faire vivre le plurilinguisme de la classe. Lors d'un atelier sur l'amitié, il est apparu que la distinction sémantique entre « ami » et « copain » n'existait ni en russe, ni en arménien. Les élèves parlant ces langues croyaient ces noms synonymes. Les autres ont pu retrouver des équivalents dans leur langue et un élève nous a appris que « copain » se disait *kolega* en polonais. Cela a permis de faire le lien avec une caractéristique locale du sud de la France, notamment à Marseille, où le mot « collègue » peut être utilisé dans un cadre professionnel ou amical. Cet exemple montre que la DVP peut être le lieu d'une réflexion plurilingue métalinguistique contextualisée dont l'objectif est, non seulement de communiquer, mais de (se) penser en langue seconde. Cette démarche valorise et reconnaît le plurilinguisme comme un atout pour l'enseignement-apprentissage de la langue seconde et pour la compréhension du monde qui émerge par son intermédiaire.

La problématisation est favorisée par une posture réflexive, caractéristique de l'atelier. Les élèves doivent systématiquement justifier leurs affirmations et expliquer leurs choix. Réfléchir aux causes et aux conséquences de ses positionnements est un principe de la DVP qui fonde ce que le sociologue Weber appelle « l'éthique de responsabilité » (1919). Certaines stratégies sont également à l'œuvre, comme les expériences de pensée qui consistent à se projeter dans des situations imaginaires ou les dilemmes moraux.

Les dessins réflexifs ont également participé à ce travail de problématisation. Il arrive que les élèves problématisent eux-mêmes leur production. Ainsi, pour son dessin de la liberté, Emine<sup>1</sup> choisit de représenter un personnage qui semble sauter en l'air, souriant, les bras levés, mais lors de la présentation de sa réalisation, elle nous fait remarquer la présence d'une petite tortue qui lance un avertissement au personnage. Elle affirme alors que la liberté, c'est « faire ce que on veut [...] mais sans déranger personne, ça aussi c'est important ». D'autres fois, l'enseignant s'appuie sur le dessin pour susciter ce travail de problématisation. Lors de l'atelier sur l'amour,

1 Les prénoms des élèves ont été modifiés.

un autre élève a fait émerger l'idée de l'amour de soi en se dessinant en train de marquer un but. La discussion qui a suivi les a amenés à remarquer les versants positifs et négatifs de cet amour-là et m'a permis de signaler qu'ils étaient parvenus à la distinction élaborée par Rousseau entre l'amour propre et l'estime de soi. L'anecdotique, issu de l'expérience personnelle (Ilyas, passionné de football, est content lorsqu'il marque un but) peut alors être élargi vers une réflexion d'ordre philosophique (l'estime de soi, distincte de l'amour propre). Ce travail d'élargissement de la réflexion, récurrent pendant les DVP, pourrait soutenir les élèves dans le développement progressif d'une pensée abstraite, utile à l'ensemble des enseignements disciplinaires auxquels l'UPE2A doit les préparer.

L'argumentation se maille autour de ces sujets de réflexion à l'aide des contraintes linguistiques et de l'organisation de la parole, et s'élabore dans un mouvement collaboratif, et non polémique. Il ne s'agit pas de convaincre des parties adverses mais de mettre en commun, de co-construire une réflexion commune dont chacun fera son miel. Ce positionnement s'écarte donc des finalités du débat et rejoint davantage celui de la délibération.

### La réhabilitation du sujet

Comme l'explique Nathan (1987), toute migration est un trauma, au sens psychanalytique du terme (pas au sens négatif), qui entraîne, à terme, une métamorphose, mais est d'abord synonyme d'une grande vulnérabilité ; vulnérabilité d'autant plus importante à l'adolescence. Les discours qui évoquent les élèves allophones sont souvent marqués par le champ lexical de la binarité. On entend parler de leur « double culture », de la « langue d'origine », de la « langue cible », de l'« avant » et de l'« après », d'« ici » et de « là-bas ». Ce clivage empêche souvent de penser la « voie du milieu », celle du métissage, de l'acculturation en tant que processus d'interpénétration socioculturelle (Bastide, 1963). En réhabilitant le sujet universel-singulier et en évacuant *a priori* toute catégorisation culturelle, la DVP met en avant la complexité des trajectoires individuelles et révèle l'impossibilité de renvoyer systématiquement ces élèves à de supposées origines. Il s'agit en effet de réhabiliter le sujet dans un contexte éducatif qui a de plus en plus tendance à techniciser les savoirs, les savoir-faire et même, les savoir-être. Chirouter, dans son récent ouvrage *L'enfant, la littérature et la philosophie*, reprend la pensée de la philosophe Nussbaum qui dénonce

une transformation de fond des politiques (et donc des philosophies) de l'école en Occident qui délaissent les Humanités et la nécessité de former des citoyens lucides et développent a contrario une vision techniciste des savoirs et des compétences au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et surtout économique [...] [Elle] parle des expérimentations de philosophie avec les enfants comme étant une des façons de redonner du sens, de l'Humanité et même de l'âme (au sens laïque du mot !) au processus éducatif (2015, p. 247).

La DVP offre la possibilité au sujet d'appréhender et d'explorer sa propre complexité, mais aussi celle des autres. Ainsi, Rahmi nous révèle sa double culture religieuse : « moi par exemple j'ai changé bah moi j'ai né musulman mais après ma mère elle est changée pour chrétien ».

Dans le cadre de cette approche sociobiographique, la dimension plurilingue et interculturelle qui émerge s'inscrit dans l'histoire des sujets, elle-même influencée par le contexte social et politico-historique dans lequel ils ont évolué. Dans la grande majorité des cas, ce contexte est à l'origine de la migration. Ces jeunes élèves ont ainsi développé une conscience politique et historique qu'ils perçoivent à travers le prisme de leur vécu. Ilyas, Imène et Rahmi appartiennent à la minorité ouïgoure du Kazakhstan mais ils ne parlent ni kazakh, ni ouïgour, leur première langue étant le russe. En effet, le Kazakhstan accueille beaucoup de réfugiés ouïgours, persécutés en Chine, mais depuis la fin des années 1990, le pays met en place une politique de préférence nationale. Les minorités n'ont pas les mêmes droits, leurs langues ne sont plus représentées, ni à l'école ni dans les médias. Ils sont scolarisés en russe, la langue véhiculaire, mais n'ont pas accès à la langue de l'élite, le kazakh. Cet exemple montre bien que les « origines » de cette famille dépassent largement le Kazakhstan et que sa mobilité est déterminée par un contexte politique, historique et social. Les échanges et les relations sont profondément marqués par ces H/histoires, dont on ne peut faire l'économie si l'on s'engage dans une démarche interculturelle.

### **Le questionnement philosophique comme levier réflexif et interculturel**

En offrant la possibilité à ces H/histoires d'exister grâce à l'expression personnelle et libre, la DVP peut être le lieu de questionnements sensibles. Ainsi, deux élèves, turque et arménienne, se sont opposées sur la question du génocide arménien, l'élève turque refusant d'admettre son existence. Ma responsabilité d'animatrice m'a incité à rappeler la réalité historique du massacre des Arméniens : diminution d'environ deux tiers de la population arménienne dans l'Empire Ottoman, témoignages des survivants... Il s'agissait d'avancer un raisonnement cohérent permettant à l'élève d'envisager l'existence de cette réalité et de l'inciter à argumenter pour s'engager dans une réelle discussion. Il n'a donc pas été question de condamner, par principe, le sujet lui-même mais de s'émanciper des réactions émotionnelles pour construire une pensée logique. L'organisation de la DVP a permis à ces deux élèves d'échanger des arguments malgré les tensions et a favorisé la mise en perspective par le biais d'un questionnement plus global. Ainsi, lorsque j'ai fait remarquer que tous les pays possèdent des pages sombres de leur histoire, Walid, un élève originaire de Tunisie, a évoqué la guerre d'Algérie pour la France. S'est ainsi esquissée une réflexion philosophique d'envergure questionnant les rapports entre Histoire et mémoire.

Cette approche interculturelle sociobiographique ne vise pas une harmonisation consensuelle et utopique entre les peuples, mais une cohésion sociale dont les fondements éthiques permettent à des positionnements opposés, voire irréductibles, d'essayer de vivre ensemble et de se reconnaître. À la suite d'Abdallah-Preteceille, nous postulons que « seul un consensus conflictuel, c'est-à-dire de délibération qui s'enracine dans la pluralité des visées et des points de vue, peut fonder une société démocratique » (1999, p. 72). En effet, c'est peut-être dans les moments où les tensions sont les plus fortes que cette démarche pédagogique prend une importance particulière.

Les échanges interculturels concernent également des aspects plus anecdotiques. Lors de l'atelier sur la beauté, Jamila signale qu'aux Comores, une femme ne porte pas de rouge à

lèvres avant d'être mariée. Ce type d'information n'a pas de portée générale au niveau culturel car il n'est porté que par un seul individu. Il paraît important de rappeler que ces échanges ont lieu entre des sujets et non entre des représentants culturels. Ces caractéristiques « culturelles » ne sont pas issues d'une étude anthropologique, mais émane d'un individu qui les a rencontrées dans un contexte précis associé à un parcours sociobiographique particulier. La DVP ne cherche pas à dégager de supposés modèles (*patterns*) culturels et à les confronter, mais elle amène les participants à interroger leur rapport au monde au regard de la diversité des représentations et des pratiques et à conscientiser leurs choix de vie. Il n'y a pas de place pour le déterminisme. L'entrée par le questionnement philosophique a certainement contribué à éviter cet écueil car aucune discussion n'a été l'objet de comparaisons de pratiques culturelles que les élèves auraient incarnées. Cela semble d'autant plus important pour des adolescents allophones en situation d'acculturation intense. Le travail réflexif met ainsi en relation la quête existentielle des sujets avec la conscientisation et le développement de leurs acquis plurilingues et interculturels. L'acculturation induite par cette approche interculturelle sociobiographique devient créolisation, telle que la définit Glissant (2010, p. 31) : un « mouvement perpétuel d'interpénétration culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être », mais sur de l'« étant », de l'être en devenir.

A travers le prisme des subjectivités individuelles, les dessins ont mis en évidence des représentations socioculturelles marquées par des H/histoires singulières. Suite à la consigne « Dessinez la liberté », Zakaria a ainsi représenté un combat sanglant entre des militaires et des prisonniers cherchant à s'échapper de prison. Ceux-ci tentent de s'enfuir par l'un des trois chemins qui s'offrent à eux, mais beaucoup tombent sous les balles. Cet élève afghan a vécu toute sa vie à Kandahar, un bastion des Talibans<sup>2</sup>. Il associe la liberté à la violence et l'épisode représenté pourrait évoquer l'attaque de la prison de Sarposa, un événement marquant ayant eu lieu dans la province de Kandahar en 2008. L'explicitation orale révèle des questionnements ontologiques dépassant la « lecture littérale » du dessin, comme le montre l'extrait de transcription suivant :

ASC : Pour toi c'est difficile de gagner sa liberté ?

Z : Si c'est facile mais c'est difficile aussi.

ASC : Alors qu'est-ce qui est difficile ?

Z : Difficile par exemple ... c'est comme la prison tu restes toute ta vie dedans et un jour y en a un te dit c'est bon t'es libre tu sors. Il sort ... il est content. Il est content et ... euh ... il va faire quoi ... je sais pas.

Zakaria tente de répondre à un questionnement philosophique universel (Qu'est-ce que la liberté ?) en s'appuyant sur son parcours biographique singulier et complexe (la guerre à Kandahar, la difficulté d'obtenir l'asile en France, l'angoisse d'un avenir incertain...). Grâce au dessin, la réflexion philosophique se nourrit d'images qui peuvent servir de relais quand les mots manquent. Comme le souligne Chirouter (2015, p. 77),

2 Mouvement fondamentaliste islamiste, rigoriste et violent, fondé au début des années 1990, particulièrement actif en Afghanistan.

cette distinction ferme voulue entre la métaphore d'un côté et le concept de l'autre, entre la sensibilité et la raison, entre le beau et le vrai, est de fait artificielle. [...] la philosophie a donc toujours [...] fait usage, pour se faire comprendre et pour penser, des images, de la métaphore, de la sensibilité, du lyrisme, du narratif ou du récit autobiographique.

Cette « *métaphore vive* » (Ricoeur, 1975) qui fait exister par le détour et la créativité semble particulièrement pertinente pour appréhender la complexité des phénomènes d'acculturation et les rendre tangibles, pour soi, et pour les autres.

## CONCLUSION

Cette recherche-action s'inscrit dans une démarche éthique globale, qui cherche à remettre le sujet au cœur de l'enseignement-apprentissage. La DVP en UPE2A est un exemple particulier et inédit dont les effets méritent d'être davantage étudiés. Toutefois, certains principes, potentiellement intéressants pour l'accompagnement des parcours plurilingues, peuvent être dégagés :

- Considérer l'interaction comme un principe pédagogique de l'approche interculturelle
- Appréhender les apprenants comme des sujets universels-singuliers et refuser de les renvoyer *a priori* à de supposées origines culturelles
- Redonner une place centrale aux enjeux socio-affectifs associés à l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde
- Développer une pédagogie collaborative afin de rendre leur pouvoir d'action aux sujets
- Proposer des outils de conscientisation des phénomènes d'acculturation. Cette recherche montre par exemple que le dessin réflexif peut révéler (aux autres et à soi-même) un rapport au monde singulier, aux multiples influences (socioculturelles, sociobiographiques).
- Mener des réflexions métalinguistiques collectives, plurilingues et contextualisées : s'interroger sur la (non) existence de distinctions conceptuelles dans les langues premières (« ami » / « copain »), souligner la polysémie de certaines expressions selon les contextes (« Je suis libre ») et la mettre en regard de la traduction en langue première...

La nouvelle chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale », inaugurée en 2015, défend l'idée que « la démocratisation de l'enseignement de la philosophie est une nécessité dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par la complexité et les crises multiples (de sens, des valeurs, de la démocratie, de l'économie) » (UNESCO, s.d.). L'expertise des didacticiens du plurilinguisme et de l'interculturel pourrait certainement participer au développement de ce réseau international autour des nouvelles pratiques philosophiques, conçues comme des pratiques citoyennes nécessaires pour co-construire l'avenir de nos sociétés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1989). L'école face au défi pluraliste. Dans Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M., (Dir.), *Chocs de cultures* (pp. 225-245). Paris : L'Harmattan.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Bastide, R. (1960). Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres. Dans Georges Gurvitch (Dir.), *Traité de sociologie* (pp. 315-330). Paris : PUF.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Calistri, C., Martel, C., Bomel-Rainelli, B., & Rispaill, M. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. Canopé – CRDP de Nice.
- Canut, C. (2001). A la frontière des langues. Figures de la démarcation. *Cahiers d'Etudes Africaines*, 163/164, pp. 443-464.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée (Parution initiale : 1997). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Version revue et augmentée (Parution initiale : 1996). Paris : Éditions la Découverte.
- Glissant, E. (2010). *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. Paris : Gallimard.
- Levine, J., & Develay, M. (2003) *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Montrouge : ESF Editeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Bulletin Officiel N°37 du 11 octobre 2012. Enseignements primaire et secondaire. Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires. Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Fiche No.4*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA\\_fiche4\\_favoriser\\_l\\_inclusion\\_dans\\_les\\_etablissements\\_354156.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif. Ressources enseignement moral et civique*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress\\_emc\\_discussion\\_DVP\\_464017.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf)
- Molinié, M. (dir.). (2010). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Encrage, CRTF.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (pp. 144-155). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.

- Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score. Dans Byram, M. & Dervin, F., *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*, (pp. 12-30). Newcastle: Cambridge Scholar Press.
- Nathan, T. (1987). La fonction psychique du trauma. *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, Numéro *Métamorphose de l'identité* 2, 7, 7-10.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Robillard, D. de. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Paris : De Boeck.
- UNESCO (s.d.). *Chaire Unesco. Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale*. <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/chaire-unesco-pratiques-de-la-philosophie-avec-les-enfants-une-base-educative-pour-le-dialogue-interculturel-et-la-transformation-sociale-1453719.kjsp>
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Traduit du russe par Sève F. Paris : Éditions sociales.
- Weber M. (1919). *Le savant et le politique*. Paris : Plon, 10/18, 1959.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Éditions du Seuil.



# Decolonial Responsibility within International Higher Education: Institutional Commitment and Resistance Strategies

**Mariana Escobar Gómez**

*Sinestesia ONG (mariana.escobar@sinestesiaong.org)*

Recibido: 4 de octubre de 2017 | Aceptado: 8 de mayo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.09>

## **ABSTRACT**

This article explores certain ways in which international higher education institutions can be informed by decolonial approaches. The examination is based on the author's and other Latin American students' analysis and discussion of their own experiences when migrating to Luxembourg for educational purposes. The study shows that despite global access to education, individual experiences within this context are not neutral. Students' everyday experiences were influenced by international and educational inequalities. Decolonial pedagogies are here discussed as resistance strategies for teachers, and as institutional commitment practices for universities. They challenge notions of knowledge construction. Through facilitating dialogue, they deconstruct preconceptions of otherness and view students as agents of change. In addition, they promote critical self-reflection for educators and administrators to identify themselves as subjects implied in wider global dynamics.

## **KEY WORDS**

international higher education, decolonial pedagogies, student migration, educational inequality



## Responsabilité décoloniale dans l'enseignement supérieur international: engagement institutionnel et stratégies de résistance

### RÉSUMÉ

Cet article examine les différentes façons dont les perspectives décoloniales peuvent influencer sur les institutions d'enseignement supérieur international. Ceci est conçu sur des expériences personnelles de l'auteure et des étudiant.e.s qui sont parti.e.s au Luxembourg pour des raisons académiques. Cette étude montre que malgré l'accès global à l'éducation, les expériences individuelles ne sont pas neutres dans ce contexte. En effet, l'inégalité dans l'éducation internationale se manifeste à travers les expériences quotidiennes des étudiant.e.s. Les pédagogies décoloniales sont abordées dans ce texte comme des stratégies de résistance par les enseignant.e.s et comme un compromis institutionnel par les universités. Ce type de pédagogies défie les notions de construction de savoir. De plus, elles déconstruisent, à travers le dialogue, les préconceptions d'altérité et autonomisent les étudiant.e.s afin qu'elles/ils agissent comme des agents du changement. Finalement, les pédagogies décoloniales développent l'autoréflexion critique pour que les enseignant.e.s et fonctionnaires s'identifient eux-mêmes comme des sujets impliqués dans des dynamiques globales externes.

### MOTS CLÉS

enseignement supérieur international, pédagogies décoloniales, migrations étudiantes, inégalité éducative

## Responsabilidad decolonial dentro de la educación superior internacional: compromiso institucional y estrategias de resistencia

### RESUMEN

El presente artículo examina diferentes formas mediante las cuales instituciones de educación superior internacional pueden ser influenciadas por enfoques decoloniales. Dichas consideraciones se basan en las experiencias propias de la autora, junto con las de otros estudiantes que migraron a Luxemburgo por motivos académicos. La investigación revela que, a pesar de un acceso global a la educación, las experiencias individuales dentro de este contexto no son neutras. Es decir, la inequidad educativa internacional se evidencia a través de experiencias cotidianas personales. Las pedagogías decoloniales se proponen en este texto como estrategias de resistencia por parte de los docentes y como compromiso institucional por parte de las universidades. Estas cuestionan las nociones de *generación de conocimiento*. Además, fomentan vehículos de diálogo para deconstruir preconcepciones de otredad y asumen a los estudiantes como agentes de cambio dentro de sus propias realidades. Finalmente, promueven la autorreflexión crítica para que docentes y administrativos se identifiquen a sí mismos como sujetos implicados en dinámicas globales externas.

### PALABRAS CLAVE

educación superior internacional, pedagogías decoloniales, migración estudiantil, inequidad educativa

## INTRODUCTION

This article constitutes a follow-up examination of an empirical and qualitative research undertaken at the University of Luxembourg (UL) in 2016. The study focused on examining the close relationship between migration, international higher education (IHE) and educational inequality as perceived by myself (Mariana) as a participant/researcher and other three Latin American students

enrolled at the UL (Clara, Santiago and Germán). The three methods of data collection selected, namely individual interviews, auto-ethnographic notes and a group discussion, were able to provide a critical examination within a decolonial framework. Together, they revealed significant personal experiences derived from moving from Latin America to Luxembourg for educational purposes. The data showed that most of those experiences were shared by all participants, who later explored why their place of origin may have influenced their experiences abroad.

I decided to include an auto-ethnographic approach because it was evident for me that the study's theoretical motivation actually emerged from my own migration process. Individual experiences, together with their affective and cognitive components, are used within this research method to examine and interpret social life. Moreover, the presence of this approach indicates that the perspective of the researcher as an individual immersed in the situations that are being explored within the study is incorporated as a tool for understanding certain experiences that might not be accessible from other points of view (Scribano & De Sena, 2009). Acknowledging the researcher's own positionings within any study enables more "transparent" projects. At the same time, it eliminates intentions of merely understanding "the other" that frequently exist in non participant-researcher studies. This conveys a methodological intention of more balanced power relations between researchers and participants. Non-research participants might thus sense that they possess authority to impact and influence the study's process and results. In this particular case, this approach facilitated the emergence of bottom-up suggestions and proposals from us as students. As a material outcome of the research, a document was written and presented to certain members of the UL's administrative staff. This action showcased how group dynamics allow shifts from personal or self-blaming explanations to the exploration of structural solutions (Kitzinger, 1995). Institutions can then be held responsible for certain practices and, at the same time, student's opinions, disconformities and suggestions can turn into bottom-up ideas. Besides, this methodology results from an attempt to conduct empowering research (Colmenares, De Mejía & Tejada, 2006).

The research methodology was also selected according to the adopted perspective, which states that international schemes of power relations become problematic when specific individuals experience personal and collective exclusion, discrimination, and symbolic, physical or/and systemic micro-aggressions (Fleras, 2016). Focusing on international educational inequality, both the research and this article advocate for more balance between the students as individuals and the greater social sphere by reflecting on the implementation of engaged and decolonial pedagogies. Significant study findings will be presented in this text intertwined with theory about decolonial pedagogies with the objective of establishing a dialogue between both. Afterwards, the emerging considerations will be shaped as resistance strategies for teachers and international commitment practices for international higher education institutions (IHEI).

## **PROBLEMATIC AND CONTEXTUALIZATION**

Processes of internationalization and globalization influence individual possibilities of mobility. When IHEIs integrate intercultural education into their curricula, recruiting students

from different parts of the world becomes one of their main interests (Brooks & Waters, 2011; Olwig & Valentin, 2015). International education discourses tend to reproduce notions of global meritocracy, neutrality and apoliticality (Lavia, 2007). However, as this study exemplifies, equity in educational opportunities is still not possible due to the scarcity of decolonial based frameworks. Consequently, mobility builds upon legacies of colonialism and global inequality (Madge, Noxolo & Raghuram, 2009).

Brooks & Waters (2011) describe this process as follows:

In fact, the majority of international students are found in a very small number of countries, and these countries are located in the West. Put crudely, rich countries benefit most from the economic advantages that accrue from international student mobility, and their present-day uneven (power) relationship with students 'sending' countries is often built on a recent exploitative colonial past. (p. 168)

Hence, IHE is paradoxical because, despite the attempts to provide global access to education by allowing students with various geographical origins to enroll—specifically, allowing non-EU students to enroll in EU universities—structural inequality is consciously and unconsciously reproduced by different educational practices. Acknowledging this paradox requires of us as educators, scholars, administrators, researchers and students embedded in international settings, institutions' universalized agendas, or, in the fields of intercultural communication and multilingualism, to re-think the narratives of colonization and decolonization.

## DECOLONIAL PEDAGOGIES

Decolonial pedagogies emerge from an awareness that there needs to be justice in education, as well as from educators', administrators', students' and researchers' intentions to get closer to this ideal (hooks, 1994). For Lavia (2007) this approach refers to a strategic and dialogic way of working towards an inclusive society:

In this sense, postcolonial pedagogies claim a commitment to inclusion by fostering educational practice that challenge and confront discrimination and all forms of exclusionary attitudes, policies and practices; they reconstruct a politics of recognition, where notions of citizenship and who gets to participate are revisited in light of democratic schooling practices and education systems. (p. 297)

For Walsh (2013), decolonial pedagogies represent:

El trabajo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en y necesarios para el de(s) colonizar de nosotros mismos y hacia formas “muy otras” de estar, ser, pensar, hacer,

sentir, mirar, escuchar, teorizar y actuar, de con-vivir y re-existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación.<sup>1</sup> (p. 68)

Unlearning refers to confronting naturalized categories of race and gender so that they are no longer identity categories used for classification and inferiorization (Walsh, 2013). Giroux (2003) refers to education as a form of political intervention with the capability of leading towards social transformation. Thus:

Any viable notion of pedagogy and resistance should illustrate how knowledge, values, desires and social relations are always implicated in relations of power, and how such an understanding can be used pedagogically and politically by students to expand further and deepen the imperatives of economic and political democracy. (p. 11)

Freire (1998) establishes that learning can be a liberatory act. He defines knowledge as a field in which everyone labors. Thus, critical pedagogies enable student's agency as knowledge producers. This conception promotes the idea of involving student's everyday life experiences as part of the content and makes pupils more aware of the relation between themselves as individuals and what is constructed in class. hooks (1994) argues that both students and teachers should be able to consider each other as "whole" human beings striving to learn not only "academic" information, but also how to engage with the world. She (2014) defines this term as "a philosophical standpoint emphasizing the union of mind, body, and spirit, rather than the separation of these elements" (p. 18). Madge et al. (2009) also conceive pedagogy as a carrier of specific political and strategic intent (not always necessarily conscious). Thus, decolonial strategies turn the process of (un)learning into a political praxis based on a constant articulation of responsibility and care for subjects as "whole" human beings, shifting relationships of otherness to relations of alterity. Decolonial education also challenges dominant structures of knowledge production, which legitimize a very narrow range of knowledge and limited knowledge production methodologies.

Freire (1985) claims that one of the legacies of coloniality is a curriculum that promotes silence, numbness, passivity and conformity. Both students and teachers end up replicating patterns and understandings without questioning them. Consequently, decolonial pedagogies should attempt to develop adequate language and varied forms of expression to address issues underlying human interactions. They should be accompanied by different actions designed to face situations of social injustice (Lavia, 2007).

Thus, a decolonial approach to pedagogy will be here defined as the continuous process of unlearning, learning, relearning and reflecting about the self (which cannot be detached from its surroundings) in order to actualize it constantly. By understanding the complexity of oneself, it is easier to approach and challenge broader sociopolitical entities together with their causes and consequences, specifically those implied in processes of (neo)colonialism. In other words,

---

1 The process of learning, unlearning and relearning embedded in and needed to decolonize ourselves, towards "very other" ways of being, thinking, doing, feeling, looking, listening, theorizing and acting, of co-habiting and re-existing within complex political situations, characterized by increasing violence, repression and fragmentation. (Translated by the author)

decolonial pedagogies take the form of holistic (un)learning that aims at the approximation to freedom by constant critical awareness of underlying historical oppressions, as well as personal agency and engagement in social transformation.

## STUDY FINDINGS

### Idealization of Europe

The motivation for traveling to Luxembourg that stood out the most was ideological. It refers to the participants' constructed perception of Europe as an ideal place to be and, therefore, study. For example, Clara mentioned that she *dreamt* of living in Europe since she was little, and I expressed a similar experience in my autobiographical notes. Both explanations display how certain individuals and societies value migrating to Europe due to the social construction of this type of mobility as provider of "better opportunities" (Brooks & Waters, 2011). Similarly, Germán and Santiago said they chose Europe for their master studies because they believed education provided there was going to be better. This notion reveals an allocation that participants make of "academic knowledge" and knowledge generation to the European continent due to believing that a "better education" and symbolic capital is obtained when inhabiting that geographical location. "Western knowledge" (represented by European HEIs) has more symbolic value than other kinds of knowledge, even within Latin American settings. As a kind of capital with symbolic value, "academic knowledge" provides physical locations with socio-cultural value. Thus, we could see how the "myth" of believing that knowledge is localized still exists and was very rooted during our upbringings and personal motivations when choosing a master program as adult students.

### Eurocentrism

There were various anecdotes regarding difficulties when students addressed topics in unexpected ways, or included topics and methodologies from outside Europe. Santiago's description of his relationship with his teachers indicated inattentiveness. He felt that even though it was possible for him to make comments, there was no real dialogue because what he said was not truly heard. Therefore, unless listening is accompanied by a full acknowledgment of the other as a subject, unjust social orders will be perpetuated and "knowledge will be subordinated to power" (Todorov, 1984, p. 132). Santiago was concerned about the lack of interiorizing done by the teachers regarding their own and their students' positionings. Truly understanding the other implies going beyond the "politically correct" approach of asking for the student's name and nationality at the beginning of the first class. In IHE contexts, understanding the other implies the (co)construction of a dialogue in order to include students' diverse backgrounds, needs, and expectations in the curricula. In other words, decoloniality entails the conceptualization of students as knowledge holders and as complex human beings.

Pratt (1991) states that, “The classroom functioned not like a homogeneous community or a horizontal alliance but like a contact zone”<sup>2</sup> (p. 39). The anecdotes about how teachers ignored Santiago’s and Clara’s attempts of providing examples of situations located in Latin America displayed certain ways in which teachers exert positions of power within classroom dynamics. It was possible to notice the extent to which those in power define what is included and/or what is disregarded as knowledge and valuable content, often informed by “academic knowledge” ideologies. Consequently, not only is knowledge universalized—limited to a single form—but also its diverse nature is made invisible (Lander, 2000). “Any educational reform that seeks to close the achievement gap between students from dominant and marginalized communities will only be effective to the extent that it challenges the operation of coercive relations of power within the school and classroom” (Cummins & Ortiz, 2011, p. 13).

### Extra effort, loneliness, uncertainty

All of us had feelings of loneliness and of making an extra effort that EU students were not required to make. We felt that it was more difficult for us to attain the same achievements than students holding EU passports. Clara uttered the words *vale triple* (it’s worth three times more) because she felt that being in Europe without an EU passport requires an effort deserving of a “triple” reward. Digging deeper into Clara’s assertion, I posed a general question designed to identify the specific causes of those feelings of effort, struggle, and difficulty. The rest of the participants replied concisely: the passport, the visa, and immigration matters. Although these answers refer to concrete and tangible objects, “immigration matters” are actually a set of complex processes and requirements that imply performing several actions and owning specific cultural and material goods. We saw how we experienced them as a form of micro-aggression and symbolic violence.

Additionally, we had the perception of simultaneously living two lives. Clara stated that this sensation was the most stressful element of the “adjustment process”. I later empathized with that sensation by arguing that such duality, together with the vast gap between both realities, was due to the extensive physical separation between the two locations and to the lack of physical interaction with (people from) the previous context. This unpleasant feeling had repercussions in everyday life experiences. One of them was “*quedás también en ese lugar que nadie te entiende*”<sup>3</sup> due to occupying an in-between space between the previous and the current setting. Santiago mentioned that interactions with students undergoing a similar process could possibly alleviate these feelings. In addition, Germán described how experiencing physical loneliness—particularly during holidays and family celebrations—was one of mobility’s worst consequences.

Along with those perceptions, a sentiment of uncertainty was mentioned. When collectively discussing some of the findings, Clara said that, while living in Luxembourg, she was in a daily

2 Contact zones are “Social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today” (Pratt, 1991, p. 34).

3 “You are left in that place where no one understands you”. (Translated by the author)

state of expectancy to see what happened. In contrast, she stated that if she had an EU passport, she would not be (as) worried about what was going to happen after finishing her studies. Even though it was evident for us that there are no guarantees for most students when they graduate (even if they hold an EU passport), I remarked that for non-EU students uncertainty has an extra layer to it, which Clara called a “ghost agent”. I described how I felt that after migrating to Luxembourg, everyday life decisions were not solely taken by us as individuals. Regulations defining if people can remain in the territory, for how long, doing what and living where have an extremely significant influence in the stress already generated by everyday uncertainty sensations. Additionally, they intersect with other aspects that go beyond one’s own will, such as finances, familial and social relationships, education, and job opportunities, among others.

It was clear for all of us that most of these structural configurations did not depend on the university, but on EU immigration laws. However, there are numerous ways for institutions to acknowledge them and engage:

With international students, there are no strong equity demands to accept lower achieving students from disadvantaged social backgrounds, provide free or heavily subsidised student tuition, emphasise social science and humanities education relevant to students’ personal identities or support the needs and interests of local communities surrounding college campuses as there are for higher education students domestically. (Brown & Tannock, 2009, p. 384)

This acknowledgement implies recognizing not only the students’ (and teachers’) backgrounds (Freire, 1998; hooks, 1994), but also colonial ongoing structural elements that cause feelings of worry and distress.

### **Internationalization discourse vs. practice**

We perceived that a discourse of internationalization was being assumed and reproduced at the UL. It was being reinforced by the number of international students enrolled as well as by mechanisms of international assessment like university rankings. Germán recalled how the title of the “second most international university in the world”, often advertised within the UL, did not belong to the institution but is a reflection of the diverse backgrounds of the students enrolled in it and of the people already living in Luxembourg. Personally, we experienced a lack of internationalization practices along our studies, but specifically during the first weeks of our programs. We all shared a collective frustration regarding the (lack of) reception we had at the UL and reflected on how unprepared it was to receive students from abroad, particularly from outside the EU. There were no welcoming procedures nor accompanying systems thought for international (non-Erasmus) students, which could be implemented inspired by decolonial and engaged pedagogies. We encountered a gap between discourse and practice. Adapting curricula and programs for the recruitment of large numbers of international students cannot be mistaken for adopting pedagogical and institutional practices that actually acknowledge students’ migration processes, difficulties and diverse backgrounds.

## DECOLONIAL APPROACHES AS RESISTANCE STRATEGIES FOR TEACHERS

Teachers should make the effort of constantly revising themselves as subjects involved in wider social and global dynamics in order to develop strategies to use in international (and also intranational) contexts (Lavia, 2007). hooks (1994) refers to this as *self-actualization*:

When professors bring narratives of their experiences into classroom discussions it eliminates the possibility that we can function as all-knowing, silent interrogators. It is often productive if professors take the first risk, linking confessional narratives to academic discussions so as to show how experience can illuminate and enhance our understanding of academic material. (p. 21)

Due to the fact that educators are implicated in unjust historical processes, decolonial teachers can no longer afford the luxury of ignoring colonial legacies and their consequences. Freire (1998) considers critical thinking within education as a fundamental part of human and professional ethics. Thus, as difficult as it may be, educators need to direct their curriculum, methodologies and practices to reflexivity, critical inquiry, and self-reflection (Lavia, 2007). Similarly to hooks (1994), Giroux (2003) refers to teachers' "self-definition" as a practice that involves continuous shifting between attempting to alter unjust social situations while simultaneously questioning and examining personal definitions of social justice. This reflective pedagogical strategy is a decolonial strategy for the reason that it detaches the teacher from the pretentious illusion of scientific objectivity and allows autobiographical components to make meaning out of academic matters, similarly to what I did as a researcher. This acknowledgement produces an interrelation between the teachers' knowledge constructions, the representations of their own feelings, experiences and emotions, and those from the students. Inquiry and reflection can then lead to linking the course contents to both students' and teachers' life experiences in order to make learning more meaningful.

Mignolo & Vázquez (2017) encourage teachers to invite students to analyze the source of every assertion, as well as the emotions that may come with this process:

Lo representado nos absorbe, nos enajena y no nos deja ver el qué, quién, cuándo, para qué y por qué enuncia. [...] De modo que una estrategia de la educación es invitar a lxs estudiantes a que por un lado analicen la enunciación a partir de lo enunciado y que al hacerlo reflexionen sobre su propio sentir y emocionar<sup>4</sup>. (p. 506)

Such efforts and strategies should conduct teachers' pedagogical approaches towards symbolically and practically resisting previous colonial structures. For Walsh (2013) "lxs maestrxs

4 "What is being represented absorbs us, alienates us and does not let us see the what, the who, the when, and the reason behind enunciations. [...] Thus, one education strategy is to encourage students to analyze enunciations based on what is being enounced and, when doing so, reflect on their own emotions and feelings." (Translated by the author)



tienen la responsabilidad de activamente asistir y participar en el ‘despertar’ ”<sup>5</sup> (p. 44). In this sense, it constitutes a professional responsibility not only to reflect about oneself and the implications of what is being transmitted, but also to foster reflexivity in students. Giuliano (2016) argues that the other is always a singular subject, impossible to describe and define according to “our” own concepts and to the power “we” hold. Therefore, “Comprender al otro no es sólo un acto cognitivo; es una acción política y moral” (Benhabib, 1999, p. 69).<sup>6</sup> In other words, decolonial educators are ethically committed to look after the others (their students) and to take care of them: “Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente a su historia, más allá de cualquier representación”<sup>7</sup> (Giuliano, 2016, p. 16). This procedure encompasses a genuine interest in the experiences of students as complex beings: “It is only by speaking to the other (not giving orders but engaging in a dialogue) that I can acknowledge him as subject, comparable to what I am myself” (Todorov, 1984, p. 132).

Specifically within international contexts, students are constantly adjusting to a new and different setting and might need support. Thus, conceiving students as “whole” human beings implies acknowledging that besides attending lectures, students are also part of many other social dynamics. Therefore the importance of making an effort to get to know them and listen to what they have to say.

Within decolonial contexts, educators should not only examine themselves as subjects, but also regard their profession critically (Lavia, 2007). This means understanding that teaching constitutes a political act, which is already embedded in broader power dynamics. Thus, decolonial educators are in conflicting, contradictory positions of simultaneously contesting and reinforcing unjust practices (Madge et al., 2009). However, the emphasis should be placed on the potential of human agency to transcend personal and professional limitations: “Thus, critical professionalism is an exercise in critical praxis, human agency and the construction of political identity and action” (Lavia, 2007, p. 294).

## INSTITUTIONAL COMMITMENT AND INTERNATIONALIZATION POLICIES

Madge et al. (2009) envision decolonial responsibility as a set of institutional actions motivated by focusing on the human complexities of students. In addition, it includes making efforts towards caring for students, which materialize in showing interest in student’s needs. Just like for teachers, genuine dialogue and attentive listening is necessary for administrators to access students’ own perceptions. After listening, institutions should thus invest enough time and resources to guarantee that student’s needs are being met. Part of being responsible and caring is thus acting according to international students’ concerns and creating discussion spaces and mechanisms:

5 “Teachers are responsible for actively assisting and for participating in the ‘awakening’.” (Translated by the author)

6 “Understanding the other is not only a cognitive action, but also a political and moral action.” (Translated by the author)

7 “I look after the other when I embrace the other within myself, when I pay attention to them, when I give enough relevance to their story, beyond any other representation.” (Translated by the author)

Improving the experiences of overseas students is not just about a new policy-and resources initiative imposed from the top, but requires real and sustained dialogue between all groups in the HE sector, as well as a recognition of the active steps overseas students have always taken to help themselves. (Madge et al., 2009, p. 27)

Dialogues and conversations are interactions. Consequently, they are embedded in power relation dynamics, which turns them into easy tools for exclusion (Benhabib, 1999). However, they also represent one of the few ways human beings have to broaden their frames of reference while doing a critical self-revision of their own ideologies: “Las conversaciones hermenéuticas más exitosas son incómodas precisamente porque disparan procesos de desafío, cuestionamiento y aprendizaje mutuos”<sup>8</sup> (Benhabib, 1999, p. 75). Both terms, responsibility and commitment, convey the desire to acknowledge what has historically happened and what is currently taking place in order to change it. Dialogue and alterity also aid in deconstructing “academic knowledge” and embracing more kinds of knowledge: “Students are not only products of culture but also produce their own pedagogic cultures” (Madge et al., 2009, p. 3).

Moreover, IHEIs need to be aware of the different geographically-routed power dynamics within their spatiality in order to generate an engaged political praxis that—together with serious institutional responsibility and care for international students—is later transformed into an engaged decolonial pedagogy. Such awareness should include the conception of migration for educational purposes as an integral and complex process of human life that influences and redirects every other aspect of it. Mobility is interwoven into livelihood opportunities, and it shapes and transforms them (Olwig & Valentin, 2015). Consequently, when structural migration regulations are forced upon (some) international students, they limit not only their academic possibilities in terms of length and location, but also the agency they have in constructing the rest of their life. Institutional awareness should lead to institutional commitment that includes acting accordingly and puts an end to considering people merely as transitory students.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The article exposes some of the ways in which educational mobility builds upon coloniality. It shows that equity is not truly present within international higher education settings. This became evident because we, as students, could not perceive any kind of internationalization policy informed by decolonial and engaged pedagogies. As mentioned above, adapting curricula and programs with the intention of accepting a large number of international students has only a quantitative impact and does not imply an institutional commitment practice designed to foster the wellbeing of international students. Hence, narratives of coloniality and decoloniality need to be (re)theorized by listening to the multiple voices and diverse experiences of international students. Understanding their impressions raises awareness of the difficulties present in university programs. Therefore, when

8 “The most successful hermeneutic conversations are uncomfortable precisely because they generate processes of defiance, questioning and mutual learning”. (Translated by the author).

accepting international students, universities should also be aware and willing to support those students with the issues that might arise during the migration process. Adjusting to a new and different setting might require support. By including these approaches, universities move closer to more inclusive and more power-balanced environments.

Because reflexivity and critical inquiry are basic resistance strategies, educators need to constantly actualize themselves as individuals and direct their curricula, methodologies and practices towards them. Decolonial teachers have the responsibility of looking after their students, taking into account who they are outside educational settings. Thus the importance of getting to know them personally and listening to what they have to say. In addition, educators are ethically committed to foster reflexivity in students and to provide spaces for this purpose. Moreover, for educators, it is a responsible attitude to admit that teaching is a political act and that they are already embedded in unjust historical practices. When teaching, they should emphasize on transcending such personal and professional limitations.

Thus, as difficult as it may be, educators need to direct their curriculum, methodologies and practices to reflexivity, critical inquiry, and self-reflection. Students should have educational spaces to examine themselves, their multiple (and often contradicting) identities, their environment and the numerous broader power dynamics that are continuously present inside and outside the classroom (together with the relationship those dynamics have with academic matters of interest). After explaining their own and the program's background, students' expectations and needs should be included in the program. In addition, it is important to avoid believing that there already is an implied consensus on how international programs work, because different understandings are always present within international classrooms.

Decolonial responsibility should be an institutional commitment practice and include attentive listening and genuine interest in student's experiences. Institutions should invest enough time and resources to guarantee that international students' needs are being met. Recognizing students as agents allows them to participate in the (co)construction of policies and administrative procedures. By facilitating discussions, institutions create spaces that include other approaches to knowledge. Within these spaces, the information that international non-EU students already have (such as previous pedagogical methodologies and different ways of thinking) is particularly valuable. Hiring or including (more) lecturers and professors coming from a broader selection of backgrounds should also be considered.

Decolonial responsibility should also materialize into welcoming practices directed to international students. They should appear together with support systems and professionals capable of accompanying international students during their migration processes, creating or adapting, for example, programs similar to the ones currently provided to Erasmus students at some IHEI—such as the “Buddy” program or “Pick-up” services—to the rest of international students, with a special focus on non-EU students. Another strategy involves making sure that student offices offer a constant support system to international non-Erasmus students. Such departments should be able to provide them with official information and guidance about the various procedures that should be completed before and after arriving to the country. It would be advisable to include the participation of students who are enrolled (student jobs) and might have already gone through the process.

It is vital that these strategies take into account that non-EU students have to go through a more complicated process (involving other entities) to start their academic programs. In addition, universities should recognize the facts that, firstly, (in general) students coming from non-EU countries tend to find it more financially difficult to cover living costs in Europe (due to the difference in average incomes, devalued currencies, differences in costs of living, etc.); secondly, there needs to be recognition that for this group of students, enrollment procedure expenses (such as translations, apostilles, stamps, visas, certified post, international bank transfers, and transport fares) are larger. Possibilities of getting student jobs, housing assistance, non-EU scholarships and other kinds of financial support mechanisms should thus be considered.

## REFERENCES

- Benhabib, S. (1999). "Nous" et "les autres": The politics of complex cultural dialogue in a global civilization. In C. Joppke, & S. Lukes (Eds.), *Multicultural Questions* (pp. 44-62). Oxford University.
- Brooks, R. & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the Internationalization of higher education*. England: Palgrave Macmillan.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24 (4), 377-392.
- Colmenares, S., de Mejía, A.M & Tejada, H. (2006) *Empowerment, empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali: Universidad del Valle.
- Cummins, M. & Ortiz, I. (2011). Global inequality: Beyond the bottom billion. A rapid review of income distribution in 141 countries. *Social and Economic Policy Working Paper*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Fleras, A. (2016). Theorizing micro-aggressions as racism 3.0: Shifting the discourse. *Canadian Ethnic Studies*, 48 (2), 1-19.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (1), 5-16.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7 (2), 4-18.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ: British Medical Journal*, 311 (7000), 299-302.
- Lavia, J. (2007). Repositioning pedagogies and postcolonialism: Theories, contradictions and possibilities. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 283-300.
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2009). Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students. *Geoforum*, 40, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2008.01.008>
- Mignolo, W. & Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. In C. Walsh (Eds.), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo 2 (pp. 489-508). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Olwig, K. F., & Valentin, K. (2015). Mobility, education and life trajectories. New and old migratory pathways. *Identities*, 22 (3), 247-257.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de moebio*, 34, 1-15.
- Todorov, T. (1984). *The conquest of America: The question of the other*. University of Oklahoma Press.
- Walsh, C.E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo 1 (pp. 23-68). Quito, Ecuador: Abya-Yala.



# Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale<sup>1</sup>

**Muriel Molinié**

Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 ([muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr))

Recibido: 6 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.10>

## **RÉSUMÉ**

La finalité de cet article est de contribuer à réduire l'écart entre d'une part, la pluralité sociolinguistique et culturelle qui caractérise la société française, et d'autre part, sa faible prise en compte dans le champ de l'éducation. L'article développe une proposition visant à amener les enseignants de langue(s) et cultures premièrement, vers une compréhension socio-historique de cet écart puis vers l'invention de démarches de didactisation de l'hétérogénéité (plurilingue et pluriculturelle) dans leurs classes de langues. La classe devient alors un espace de co-narration et de co-interprétation des parcours plurilingues/pluriculturels des apprenants. Dans ce but, des activités de médiation sociobiographique sont inventées pour permettre aux apprenants de mettre en relation leurs ressources biographiques (psycho-sociales) avec des formes langagières (pluri-littéraires) au sein de l'institution éducative. Celle-ci doit, dès lors, reconnaître leur pluralité comme l'un des éléments moteurs de l'école et de nos sociétés.

## **MOTS-CLÉS**

plurilinguisme, hétérogénéité, didactique de la pluralité, médiations, historicité

---

<sup>1</sup> Les questions formulées dans le cadre de cette contribution sont au cœur de la recherche-action sur les *dispositifs de formation de formateurs à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et secondes*, que nous menons avec NOMS A INSERER dans le cadre d'un partenariat scientifique entre le DILTEC (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3) et l'Université de Los Andes à Bogota.

## Formación plurilingüe e intercultural de maestros de lenguas: historicidad, reflexividad, educación poscolonial

### RESUMEN

El propósito de este artículo es contribuir a reducir la brecha, por un lado, entre la pluralidad sociolingüística y cultural que caracteriza a la sociedad francesa, y, por otro lado, su poca consideración en el campo de la educación. El artículo desarrolla una propuesta para acercar primero a los profesores de lengua(s) y culturas a una comprensión sociohistórica de esta brecha, y luego, a la invención de los pasos de didactización de la heterogeneidad (plurilingüe y pluricultural) en sus clases de lenguas. La clase se convierte entonces en un espacio para la conarración y la cointerpretación de trayectorias plurilingües/pluriculturales de los estudiantes. Con este propósito, se inventan actividades de mediación sociobiográfica para permitir que los estudiantes vinculen sus recursos biográficos (psicosociales) con formas de lenguaje (multiliteracidades) dentro de la institución educativa. Esta, por lo tanto, debe reconocer su pluralidad como una de las fuerzas motrices de la escuela y de nuestras sociedades.

### PALABRAS CLAVES

plurilingüismo, heterogeneidad, didáctica de la pluralidad, mediaciones, historicidad

## Plurilingual and Intercultural Language Teacher Education: Historicity, Reflexivity, Postcolonial Education

### ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to reducing the gap between, on the one hand, the sociolinguistic and cultural plurality that characterizes French society, and on the other hand, its low consideration in the field of education. The article develops first a proposal to bring language and culture teachers closer towards a socio-historical understanding of this gap and then towards the invention of steps of didactisation of heterogeneity (plurilingual and pluricultural) in their language classes. The class then becomes a space for co-narration and co-interpretation of learners' plurilingual / pluricultural paths. For this purpose, sociobiographical mediation activities are invented to enable learners to link their biographical (psycho-social) resources with language forms (multi-literacies) within the educational institution. It must, therefore, recognize their plurality as one of the driving forces of the school and our societies.

### KEY WORDS

plurilingualism, heterogeneity, didactics of plurality, mediations, historicity

« On fait comme si l'événement colonial appartenait à un outre-temps et à un outre-mer, comme s'il n'avait strictement rien à nous apprendre au sujet de notre propre modernité, de la citoyenneté, de la démocratie, du développement de nos humanités. Du coup, la France peine à parler d'elle-même ».

Achille Mbembé, Revue Esprit, 2006, 117-133.

## INTRODUCTION

Nous sommes nombreux à constater un écart et une tension entre d'une part, la diversité des formes de pluralités sociolinguistiques et culturelles qui caractérisent la société française et d'autre part, leur faible prise en compte tant dans le champ de la formation des enseignants de langues/cultures<sup>2</sup> (Gamboa Diaz, Molinié, et Tejada-Sanchez, à paraître), que dans le champ de l'éducation (voir par exemple, Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz, 2015).

Ce constat critique nous conduit à placer comme objectif prioritaire de la formation des enseignants de langue(s) et cultures une compréhension sociologique de cet écart sur le plan macrosocial et sa réduction grâce à divers processus de didactisation effective de l'hétérogénéité plurilingue et pluriculturelle dans les classes de français langue étrangère ou seconde. Nous exposerons dans un premier temps quelques-unes des raisons de cette tension entre d'une part, un plurilinguisme/pluriculturalisme qui caractérise les individus dans la société française et, d'autre part, la lente prise en compte de cette diversité dans l'une des institutions majeures de notre société : à savoir l'école, puis la classe de langue et, par extension, les organismes de formation des enseignants.

Puis, dans une deuxième partie de cette contribution, nous proposerons un dispositif d'intervention visant à réduire cet écart. Pour cela, nous restituerons brièvement, les principaux éléments d'un dispositif de formation de formateurs, car il s'agit bien d'outiller les enseignants, dans le champ interculturel pour que l'école et la classe de langues soient des espaces de mise en lien entre le sujet et son histoire, mais une histoire qui ne se réduit ni à une biographie sentimentale, ni à une biographie langagière... Il s'agit au contraire, d'un processus de co-narration des parcours plurilingues/pluriculturels, avec une visée de compréhension sociohistorique.

## DIVERSITÉ, INTERCULTURALITÉ, COLONIALISME... RÉFLEXIONS SUR QUELQUES CONTRADICTIONS FRANÇAISES

Notre contribution s'inscrit dans une historicité et dans une discussion idéologique qui oppose partisans d'une intégration s'inscrivant dans les principes de la République et partisans d'un pluralisme culturel. Cette discussion oppose les partisans de l'intégrationnisme, (qui dénoncent le multiculturalisme comme risque de fragmentation sociale), et ceux qui pensent que les libertés individuelles et culturelles peuvent s'inscrire dans les droits de l'homme, et qu'il est possible de négocier l'universalisme avec les métissages complexes de notre contemporanéité.

2 Notamment via la création en 2016 du séminaire *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues* dans le master de didactique du français langue étrangère et des langues du monde co-habilité Sorbonne Nouvelle Paris 3- université Paris-V Descartes et INALCO. Dans Gamboa Diaz, Molinié, et Tejada-Sanchez (à paraître), nous présentons le rôle joué par ce séminaire dans la recherche collaborative menée entre nos deux équipes : EA2288 DILTEC Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et la Faculté d'Éducation à l'Université de Los Andes.



En effet, nous faisons, avec la sociologue Hamisultane (2017), l'hypothèse que le rapport qu'a la société française à l'immigration est caractérisé par une difficulté majeure : celle de construire du vivre ensemble avec des personnes que notre société considère, objectivement et subjectivement (à travers ses représentations), comme étrangères à sa construction originare imaginée.

Pour saisir la complexité de cette proposition, nous devons faire un rapide détour historique et tenter d'expliquer grâce à deux textes fondateurs, comment s'est construit notre imaginaire du vivre ensemble. Le premier texte est certainement celui que Rousseau, publiait vingt-sept ans avant la Révolution française de 1789. Il s'agit du Contrat social dont la portée symbolique est de permettre à une société de « trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant » (Rousseau, 1762, cité par Hamisultane, 2017, p. 65). Cette utopie sociale, qui garantit à l'individu la protection de ses biens, sans pour autant l'assujettir, tout en s'assurant de son indéfectible attachement, allait trouver un prolongement dans un second texte : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Selon l'historien Noirielle (1993), ce texte nous dit que si les hommes doivent être égaux devant les droits et la liberté, ils doivent aussi renoncer à toutes pratiques religieuses ou culturelles dans la sphère publique. Par conséquent, nous avertit Noirielle, si la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen marque le triomphe juridique du combat contre toute ségrégation fondée sur la race, la religion ou l'origine ethnique, en contrepartie, toutes les pratiques culturelles ou religieuses seront désormais confinées dans la sphère privée.

Nous pouvons dès lors nous demander comment cette idéologie fondatrice du vivre ensemble au sein de la République française est vécue par les migrants et leurs enfants devenus français ? Comment font-ils pour ne pas se distinguer des autres dans la sphère publique tout en cultivant leur différence dans l'espace privé ? Ces questions sont vives en ce premier quart du XXI<sup>e</sup> siècle, au moment où dans le seul but d'élargir leur électorat, certains partis politiques s'emploient à caricaturer la question des liens aux principes républicains d'appartenance à la nation française. L'on sait que la présidence Sarkozy (2007-2012) a particulièrement réussi à faire pencher une grande partie de l'opinion du côté de l'universalisme et des valeurs républicaines, ravivant l'idée d'une communauté nationale dont la cohésion serait menacée par la religion musulmane. L'ancien chef du parti Les Républicains (LR) inscrit en effet la notion « d'identité nationale » dans l'historicité d'une France dont il reconnaît certes le « sang mêlé » mais qui se serait construite dans une identité unique. Cette construction idéologique valide l'analyse sociologique de Sayad (1999) soulignant que dans l'imaginaire social français, l'intégration est fabricatrice d'identité et donc réductrice par rapport au changement (Sayad cité par Hamisultane, 2017, p. 78). Ajoutons à ces éléments, le colonialisme français, dont les effets perdurent dans l'immigration des pays dominés vers le pays des anciens colons, comme l'indiquent Mbembé (2006) et plusieurs auteurs s'inscrivant dans le courant de la sociodidactique (Rispaïl, 2018), au point où l'on peut parler de continuum post-colonial (Deprez, 2010).

## CONCILIER L'ÉGALITÉ INDIVIDUELLE DES CITOYENS ET LA RECONNAISSANCE PUBLIQUE DE LEURS SPÉCIFICITÉS CULTURELLES

A l'instar d'autres grandes institutions, l'école est placée devant un questionnement à la fois idéologique et philosophique que Schnapper (2009, p. 91) résume de la façon suivante : « comment concilier la liberté et l'égalité individuelle de tous les citoyens et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont collectives ? ». Comment concilier le traitement égalitaire de tous dans l'accès aux savoirs tout en prenant en compte les singularités de chacun ? Là encore, le défi éducatif est immense. Dans un article intitulé « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », Goï et Bruggeman estiment que les représentations de l'altérité à l'école en France oscillent entre deux pôles : l'indifférence aux différences et l'assignation à l'altérité :

Vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui fait altérité à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes soutenus par des représentations et des imaginaires antagonistes qui traversent l'ensemble de l'institution. D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. [...]. D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves sont pareils. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas lieu d'exister (Goï et Bruggeman, 2013, p. 5).

Nous estimons que cette idéologie égalitariste, fondée sur le déni de l'altérité, est contre-productive dans le sens où tant l'histoire que l'historicité de la personne sont niées, empêchant celle-ci de construire un rapport au monde à la fois singulier et pluriel.

Qu'en est-il du rapport à la langue d'intégration : le français ? Rappelons que les textes officiels de l'Éducation nationale placent l'enseignement de la langue française et sa maîtrise au cœur des devoirs de la République afin de garantir aux nouveaux arrivants une inclusion scolaire et sociale réussie : « la réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de (leur) intégration : en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école » (circulaire no 2002 :100 du 25 avril 2002). Conformément à cet esprit de la loi, les futurs enseignants de l'Éducation nationale sont formés au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), dans le but de transmettre et de faire respecter une norme linguistique qui tend à exclure toute autre forme de variété. Dès lors, comme le montre l'enquête menée par Champalle et Galligani (2015, p. 219), une fois sur le terrain, ils perçoivent tout échec comme une véritable entorse à leur devoir professionnel, à leur responsabilité, voire à leur éthique d'acteur de la politique éducative rapidement évoquée ci-dessus.

Pourtant, à l'instar de Coste et Cavalli (2014, 2015), nous pensons que l'institution scolaire, dans son ensemble, a une responsabilité et un rôle de gestion de la diversité constitutive de la population scolaire. Comme le soulignent Maire-Sandoz, Simon et Lambert (2011), l'école devrait jouer un rôle essentiel dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes. Les langues qui y sont enseignées ont une valeur humaine qui va au-delà de leur utilité fonctionnelle et de

leur rentabilité. Elles contribuent à l'inclusion et à la cohésion sociales, enjeux cruciaux pour vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines. Il s'agit donc de mettre en œuvre des politiques et des processus de formation permettant de déconstruire l'inadéquation chronique entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés.

## **APPRENDRE : À PARTIR DE SES EXPÉRIENCES, DE SES LANGUES, DE SON HISTOIRE**

Comment dépasser le clivage entre multiculturalisme et universalisme ? Comment conduire les Français à composer avec leurs histoires et leurs filiations ? Comment l'enseignant de langues peut-il intervenir et transmettre au sujet-apprenant la capacité d'effectuer lui-même les médiations qui lui sont nécessaires pour métisser tout au long de sa trajectoire sociale, plusieurs langues et affiliations ?

Nous montrerons ci-dessous que l'entrée de la notion de biographie langagière (désormais BL) dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et dans le Portfolio Européen des Langues, a progressivement permis de placer les processus de co-narration des parcours plurilingues/pluriculturels au cœur des activités de classe théorisables en didactique des langues et des cultures. Pour le montrer, nous verrons comment a été définie la notion de BL dans quatre ouvrages (une monographie, un dictionnaire, une encyclopédie, un guide pour la recherche), publiés en France ou en Grande Bretagne, dans le champ de la DDL entre 2000 et 2015.

En 2000, Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre aux auto-apprentissages, définit la BL comme :

l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000, p. 116).

En 2002, dans la première édition de l'Encyclopédie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de Byram et Hu, (ré-éditée en 2013), Dobson, auteur de la notice sur le portfolio européen des langues caractérise la BL comme décrivant « avec plus de détails leurs objectifs et progrès dans les langues connues et dans l'expérience interculturelle apprenante à travers les visites, échanges ou expériences professionnelles à l'étranger »<sup>3</sup> (Dobson, 2013, p. 233).

Poursuivant ce travail de définition, le Dictionnaire de didactique du français édité en France par Cuq en 2003, définit à son tour la BL de la façon suivante :

3 Notre traduction de : « describing in more detail their objectives and progress in the language they know and their intercultural learning experiences, such as visits and exchanges or work experience abroad ».

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003, pp. 36-37).

A partir de 2004, nous signalons pour notre part un certain nombre de risques de réductions dans les définitions de la BL : 1- le repli sur la seule dimension individuelle, -au détriment de la dimension sociale-, avec des effets de sentimentalisation et de psychologisation des parcours langagiers ; 2-le repli disciplinaire sur la seule thématique langagière au détriment des aspects sociaux, historiques et interculturels ; 3- l'amalgame entre biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques, (Molinié, 2004) ; 4- la sous-estimation de la capacité du narrateur à engager, via le récit, un processus de médiation entre lui et son histoire. Ces pièges vont de pair avec une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative qui entraîne selon Anquetil (2006), un aplatissement de l'interculturel et de la pédagogie des échanges sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation.

Pour tenter de déjouer ces risques de réductionnisme, nous ajouterons aux définitions précédemment citées trois éléments majeurs pour caractériser non seulement la BL mais, par extension, la méthode biographique. Premièrement, le rôle clé de la narration comme mise en lien d'événements vécus par le sujet ici et maintenant (en synchronie) et tout au long de son existence (en diachronie). Deuxièmement, l'intérêt et l'importance de créer un cadre didactique qui permette des interactions entre pairs dans la construction des récits autobiographiques. Troisièmement, le rôle de la BL comme élément d'un dispositif éducatif utilisant l'expérience plurilingue/pluriculturelle comme levier de développement des savoirs. Dans le Guide de la recherche en didactique des langues, co-dirigé par Blanchet et Chardenet (2011 ; 2015), nous définissons la BL de la manière suivante :

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, p. 447).

Effectuant le lien entre historicité du sujet et biographisation de son parcours langagier, nous mettons l'accent sur le fait que les sujets plurilingues sont capables d'historiciser leur diversité et leurs constructions identitaires, quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles (histoire migratoire, trajectoire scolaire, mobilités socio-professionnelles et culturelles, etc. Avec ce dernier point nous soulignons l'importance du développement des

capacités de médiation que doit mettre en œuvre tout individu « pour advenir comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (De Gaulejac, 2009, p. 12).

Déjà en 1986, Ludi et Py posaient ce principe fondamental : « le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Ludi et Py, 1986, p. 59). Plus de trente ans après, alors que les mobilités internationales se sont considérablement intensifiées, l'enseignant de langues joue un rôle de premier plan pour permettre à l'acteur social en mobilité « de prendre des repères [...], de tester des hypothèses interprétatives » (Coste et Cavalli, 2014, p. 108). D'où la place croissante prise en DDL par divers modes de médiation pour ménager des transitions et éviter ou limiter les blocages, les conflits et les rejets, pour développer les capacités des acteurs en situation de mobilité à comprendre les transformations de leurs habitus.

Nous définissons cette notion centrale de médiation premièrement, comme un espace entre des instances et un tiers qui vient y tenir un rôle (Barus-Michel, 2013), puis comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre (Coste et Cavalli, 2014) afin de favoriser l'interaction entre ces pôles. La notion de médiation sociobiographique nous permet aujourd'hui de désigner le travail effectué par le sujet, en interaction, pour concilier des valeurs issues de ses diverses filiations et affiliations culturelles, pour co-construire le sens de son histoire plurilingue et interculturelle et, surtout, pour en faire un élément moteur de son projet éducatif et d'intégration sociale.

## CRÉER UN ESPACE PLURILITTÉRATIÉ EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

La notion de médiation en DDL (Levy et Zarate, 2009, Coste, 2003, Coste et Cavalli, 2014) recouvre désormais un périmètre plus vaste que la seule dimension linguistique. Il nous a donc paru indispensable de proposer dès 2016, à nos étudiants de master, se formant au métier d'enseignant de langues un séminaire de formation aux médiations en contextes plurilingues et interculturels. Nous présentons ici les trois objectifs que nous poursuivons dans ce séminaire. Le premier est que ces futurs enseignants comprennent leur rapport singulier aux médiations dans le domaine de l'éducation, en revenant sur quelques-uns des savoirs expérientiels déjà constitués sur ce sujet. Le deuxième objectif est la compréhension et la mutualisation des savoirs didactiques constitués sur ce thème. Enfin, il s'agit de leur permettre de construire un projet didactique plurilingue et interculturel contextualisé et historicisé, qu'ils mettront en œuvre sur leur terrain professionnel.

L'ensemble de la démarche est ensuite restituée et analysée par chacun dans un Portfolio du praticien réflexif que les étudiants remettent pour évaluation formative à l'enseignante.

Nous sensibilisons tout d'abord le groupe à la nécessité de créer collectivement un code de déontologie afin que chaque étudiant puisse s'exprimer sans craindre le jugement ou l'évaluation de ses pairs. Chacun signe ce code L'enseignante s'engage à être garante du bon respect des règles validées par le groupe.

Est alors proposée une première activité qui découle de la consigne numéro 1:

Prenez une grande feuille de papier et divisez-la en deux parties. Sur la partie supérieure de la feuille, indiquez au moins 3 situations que vous avez vécues en contexte éducatif en tant qu'élève, étudiant ou enseignant, ou encore animateur, et en relation avec des questions de diversité culturelles, interculturelles et/ou langagières dans lesquels vous avez été en position soit de proposer une médiation, soit d'être vous-même le bénéficiaire d'une médiation. Soit une situation dans laquelle il n'y a pas eu de médiation mais, à la réflexion, vous estimez qu'il aurait été intéressant qu'il y en ait eu une. Lorsque vous avez terminé, choisissez l'une des trois situations identifiées et représentez-la grâce à un dessin. Utilisez pour cela la partie inférieure de votre feuille de papier. (Molinié, 2019, p. 7).

**Photo n° 1 :** Les étudiants du séminaire « Médiations » réalisent l'activité n° 1 en Sorbonne



Suite à cette première étape, nous proposons la deuxième activité en énonçant la deuxième consigne:

Formez des sous-groupes de trois. Chacun à tour de rôle explique son dessin à ses confrères et consœurs. L'on prend des notes par écrit et on repère les thématiques, les différences et les convergences entre les commentaires des dessins, les notions qui apparaissent et les

éléments de réflexion qui se dégagent de ce travail de mutualisation. Puis chacun photographie son dessin afin de le publier dans son Portfolio, accompagné d'un texte qui en explique les contenus. La synthèse collective de l'ensemble de ce travail sera également consignée dans le Portfolio du praticien réflexif qui sera remis individuellement à l'enseignante fin de semestre. (Molinié, 2019, p. 7)

Afin d'illustrer une modalité d'appropriation de ces activités, nous présentons maintenant un extrait du travail réalisé à l'automne 2017 par Morgane<sup>4</sup>, étudiante en reprise d'études, qui a une quarantaine d'années lorsqu'elle rejoint le parcours « Interculturel » de ce master. Après avoir repéré trois situations de médiations sur la partie supérieure de sa feuille de papier, (ci-dessus consigne n° 1), elle choisit pour son dessin, d'effectuer un zoom sur une situation de « triple médiation » qui a constitué un épisode déterminant de sa trajectoire scolaire. Elle esquisse pendant le cours un dessin qu'elle prendra ensuite le temps de terminer et de colorer chez elle, avant de rapporter son œuvre en Sorbonne, la semaine suivante (photo n° 2). Elle effectuera ensuite (à l'oral, dans son sous-groupe, puis, à l'écrit, dans la partie intitulée I- Explication du dessin réflexif, de son Portfolio du Praticien réflexif) le récit suivant.

## LE RÉCIT DE MORGANE

Morgane avait moins de 16 ans, lorsque ses parents ont émigré d'une région de l'Algérie (la Kabylie) vers Paris. A 16 ans, Morgane devait être scolarisée dans l'enseignement secondaire français. Pourtant son père « avait estimé qu'il n'était pas nécessaire de l'y inscrire juste pour une année » (Morgane, Portfolio du praticien réflexif, 2017, p. 5). Morgane et ses parents vivent dans une maison contigüe à celle d'une voisine. Celle-ci

était d'origine algérienne et parlait très bien la langue arabe et la langue française. Elle vivait seule avec un enfant de bas âge. Un jour, elle avait demandé à parler à ma mère. Mais, c'est à moi qu'elle s'était adressée après avoir compris que celle-ci ne parlait que le kabyle. Elle avait posé des questions concernant mon âge, d'où je venais et pourquoi restais-je à la maison au lieu d'aller à l'école. Je lui avais répondu en arabe que mon père n'avait pas pu m'inscrire car j'étais trop âgée pour intégrer l'école. Avant de s'en aller, elle m'avait demandé si j'avais envie d'y aller. Je lui avais répondu que oui, et que j'étais heureuse d'être venue en France mais que je regrettais d'avoir quitté l'école (Morgane, 2007, p. 5).

Le soir même cette dame vient au domicile de Morgane, s'enquérir de la situation. Après une discussion vive avec le père, elle va informer les services sociaux sur la situation de la jeune fille qui, elle, souhaite ardemment être scolarisée. L'assistante sociale fera le nécessaire pour que Morgane soit inscrite dans le collège de son quartier. C'est alors que la jeune fille est placée

4 Tous les noms des étudiants cités dans cet article sont leurs noms réels en tant que participants engagés dans cette recherche.

dans une classe d'accueil nommée « classe de socialisation ». C'est en effet le terme qui est utilisé dans ce collège pour nommer la classe dédiée à l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLSCO).

Mais Morgane n'est absolument pas d'accord avec ce placement. Elle explique :

Dans mon pays d'origine j'étais une très bonne élève. Mon transfert dans une classe d'inclusion m'avait fortement dérangée. J'avais très vite compris que ma place devait être ailleurs. Quelques jours plus tard, je m'étais rendue chez ma voisine pour lui parler de mon mécontentement au sujet de la classe dans laquelle j'avais été affectée. Je lui avais demandé de l'aide et lui avait proposé de jouer le rôle d'interprète auprès du directeur du collège (Morgane, 2017, p. 6).

Mélissa prend alors rendez-vous avec le directeur du collège afin de traduire en français ce que la jeune fille lui a expliqué en arabe. Voici ce discours :

Je suis venue en France pour devenir une femme libre, ma sœur a été mariée à 15 ans et c'est bientôt mon tour. Grâce à l'éducation, je deviendrai quelqu'un. Dans cette classe, j'ai l'impression de ne pas avoir quitté l'Algérie. Je souhaite intégrer une classe ordinaire et communiquer avec des camarades français. Pour moi c'est le lieu idéal pour m'intégrer et apprendre votre langue rapidement. Je vous propose un marché. Placez moi dans une classe ordinaire, donnez moi 6 mois et j'obtiendrai les mêmes résultats que les élèves de la classe. Si j'échoue je reviendrai dans la classe d'accueil (Morgane, 2017, p. 6).

Le dessin ci-dessous (photo n°2) illustre la notion de « médiation éducationnelle » vécue et représentée par Morgane.

**Photo n° 2 :** Une situation de « médiation éducationnelle » (dessin présenté par Morgane).





Ma voisine avait pris le soin de bien traduire mes propos et avait donné son point de vue afin d'appuyer ma requête. Le directeur a accepté ma proposition. Deux jours plus tard, j'avais été intégrée dans la classe régulière et j'avais bénéficié d'un suivi personnalisé. La professeure de français et la dame du CDI s'étaient mutualisées pour me donner des cours particuliers gracieusement. Cela m'avait permis d'obtenir une bonne moyenne au 2d semestre. J'avais donc réalisé le challenge... (Morgane, 2017, p. 6)

Dans son Portfolio Morgane présentera (en plus de cette narration) son interprétation du dessin réflexif (cf. Annexes). Combinant le récit, l'essai et deux modalités expressive (dessin, texte), Morgane crée la notion de « triple médiation » qu'elle contextualise de trois manières : en famille, en société et dans le milieu éducatif. Elle envisage ensuite de transposer ce nouveau savoir didactique dans le cadre du stage qu'elle a choisi d'effectuer en classe d'accueil (ou Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Ce projet pédagogique annonce le mémoire de recherche, qu'elle envisage d'écrire ultérieurement.

## LE DESSIN SOCIOBIOGRAPHIQUE : ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

Nous proposerons pour conclure quelques éléments de méthode issus de notre travail sur le dessin sociobiographique en formation d'enseignants de langues.

Indiquons tout d'abord que les dessins sociobiographiques (DSB) sont réalisés sans difficulté matérielle : il suffit de demander aux étudiants d'apporter des feuilles de papier, des stylos, des feutres et du ruban adhésif. Pourtant, la pratique du DSB présente un intérêt relationnel évident : engagés dans des dynamiques de co-interprétation, les sujets dessinant sont stimulés pour interagir et échanger ensemble autour de leurs dessins. Sur le plan méthodologique, l'animateur/chercheur occupe une place clé. Les consignes de dessin qu'il propose doivent être murement réfléchies et élaborées de façon à ce qu'elles réservent aux participants la possibilité à la fois de l'implication dans le dessin et de la distanciation dans l'explication qui en sera présentée au groupe. Plutôt que s'identifier à la problématique portée par sa consigne, l'animateur/chercheur doit se situer à ce point de rencontre entre le participant et la consigne. Nous préconisons donc d'imaginer une première consigne pour permettre d'explorer globalement un premier niveau (général) d'interprétation de la thématique et une deuxième consigne plus analytique qui permettra à chacun d'entrer dans le détail de thématique via la situation représentée (nos deux consignes présentées supra). L'animateur/chercheur se positionne comme garant du cadre interprétatif plus que comme moteur de l'interprétation. Dans ce but, il régule les échanges pour éviter les interprétations intrusives et pour rappeler les règles déontologiques fixées avec le groupe : respect, bienveillance, non jugement.

En effet, l'animateur/chercheur doit permettre la circulation du sens entre les faits sociaux et les sentiments, il doit veiller à ce qu'objectivité sociale et subjectivité du participant se rencontrent afin que celui-ci construise le sens socio-existential-historique (et pas seulement psychologique) des événements ou des faits représentés.

Disons pour terminer que dans un DSB, le sujet est invité à contextualiser l'expérience, l'événement ou la situation représentée, dans un environnement social et une époque historique. Cette contextualisation peut s'effectuer, soit dans le dessin lui-même, soit dans la phase d'explicitation verbale (orale ou écrite) de celui-ci. Elle conduit l'auteur/narrateur à opérer une articulation entre le niveau micro-sociologique de ses pratiques d'acteur et les niveaux meso- et macro- sociologiques de ses contextes et contraintes. Cette articulation permet à chacun de se poser la question du degré de liberté qu'il/elle peut se reconnaître et, surtout, de comprendre les conditions de possibilité de cette liberté. Mais surtout, cela permet « un va-et-vient entre connaissance intellectuelle, théorique, et connaissance sensible, entre le registre de la réflexion et le registre de l'éprouvé » (Hanique, 2009, p. 33). Ces narrations visuelles enrichissent donc les médiations sociobiographiques qui concernent l'ensemble des transactions sémiotiques permettant à un sujet de passer en revue diverses étapes de son parcours et de sa perception du monde, divers moments d'action en situation et de projection dans le futur. Ces mouvements de conscientisation et d'agencement permettent les négociations identitaires qui lui sont nécessaires pour vivre son multilinguisme et ses métissages. Les activités de médiation sociobiographique permettent aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation des ressources biographiques (sociales et psychologiques) et des formes langagières, (discursives, littéraires, poétiques, pluri-littératiées) au sein d'institutions éducatives et formatives, ouvertes au changement.

## **CONCLUSION : CONTRIBUTION DE LA MÉTHODE SOCIOBIOGRAPHIQUE À UNE ÉDUCATION POSTCOLONIALE, PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE AU 21<sup>o</sup> SIÈCLE...**

« Pour aider les personnes qui font partie des groupes stigmatisés il faut leur donner les moyens de devenir les acteurs de leur propre histoire et non pas les enfermer dans la passivité en parlant éternellement à leur place » (Noiriél, 2007, p. 376). La mise en mots, en discours, en dessins ou en récits des épreuves, historiquement forgées mais individuellement appréhendées dans des situations spécifiques, permet à chacun d'en comprendre les ressorts. Pour accompagner cette mise en mouvement, l'enseignant devra créer des activités langagières qui permettent aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation collectivement leurs ressources sociales et biographiques avec des formes langagières (discursives, littéraires, poétiques, pluri-littératiées) au sein des institutions éducatives et formatives qui les accueillent. L'institution et l'enseignant prendront donc en compte les apprenants en tant qu' « hommes pluriels » (Lahire, 1998) capables d'éprouver et de représenter les expériences altéritaires liées à la migration et aux mobilités ; capables d'élaborer une interprétation globale de leur vie (sur différents plans : symbolique, affectif, sociologique, politique) et, enfin, de comprendre et d'agir sur leur projet d'intégration. Ces processus narratifs et herméneutiques œuvrent à plus de coopération entre enseignants, apprenants et familles, à plus de transversalité entre les disciplines scolaires. C'est précisément en cela qu'ils contribuent à une éducation postcoloniale en didactique des langues qui partagerait avec une sociolinguistique postcoloniale le credo défendu par Deprez (2010) : s'extraire de la doctrine coloniale (civilisation, progrès, universalisme), lutter contre

l'hégémonie d'un savoir centralisé, ou encore d'une idéologie monolingue ; rassembler des thématiques vives (pouvoirs et contre-pouvoirs, etc..) ; et enfin, conserver la place centrale du sujet, « puisqu'il n'y a pas de langue sans sujet qui l'énonce, respecte le droit à la langue et le droit à la parole » (Deprez, 2010, p. 113).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- Barbot M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Barus-Michel J. (2013). Clinique et sens, Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Levy (Dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*, Paris : Érès.
- Blanchet Ph. et Chardelet P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. PREFics-AUF. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Byram, M. et Hu, A. (dir.) (2012, 2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Second edition. Routledge: London.
- Champalle A. et Galligani S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. Dans D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani et M.-O. Maire-Sandoz (Dirs.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (pp. 215-239). Paris : Riveneuve.
- Coste D. (2009). Postface Médiation et altérité. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, 39, 163-170. <https://lidil.revues.org/2752>
- Coste D. et Cavalli M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1(1/2), 101-117. [www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648](http://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648).
- Coste D. et Cavalli M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf)
- Cuq J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Deprez, C. (2010). Linguistique et (post)colonialisme. Dans M. Gasquet-Cyrus, A. Giacomi, Y. Touchard & D. Véronique (Dirs.), *Pour la (socio)linguistique* (pp. 103-113). Paris : L'Harmattan.
- Dobson, A. (2013). European Language Portfolio. Dans M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Second Edition* (pp. 232-233). Oxon, New York : Routledge.
- Gamboa-Díaz, P., Molinié, M., Tejada-Sánchez, I. (à paraître). Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie. Un dialogue théorique et épistémologique. Dans B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez, & A.-M. Truscott de Mejía (Eds.), *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Ediciones Uniandes: Bogotá.
- Gaulejac V. De. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Éditions du Seuil.
- Goï C. et Bruggeman D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Ressources FLS / éducol, MEN/DGESCO. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggeman\\_263016.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf).
- Hamisultane S. (2017). *Trouble dans l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.

- Hanique F. (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. *Informations Sociales*, 156, 32-40. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-32.htm>
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lamrani, M. (2017). Portfolio du praticien réflexif. Séminaire de Master 2 : Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues. Document de travail. Sorbonne- Nouvelle Paris 3.
- Lévy D. et Zarate, G. (éds.) (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde Recherches et Applications*. Paris : Clé International.
- Lüdi G. et Py B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maire-Sandoz, M.-O., Simon, D.-L. et Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *Revue L'Autre*, 12 (2), 169-177.
- Mbembe, A., Mongin, O., Lempereur, N., Schlegel, L. (2006). Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? *Revue Esprit*, 12, 117-133.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN-DESCO) (2002). *Bulletin Officiel spécial n° 10. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#modalite>
- Molinié, M. (2004). Finalités du “ biographique ” en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 147 (4), p. 87-95. DOI: 10.3917/lfa.147.0087
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2e éd. (pp. 144-155). Paris : AUF / Éditions des archives contemporaines. [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819)
- Molinié, M. (2019). Réduire le grand écart entre les savoirs : la formation des enseignants de langues à l'épreuve des médiations et des métissages. Dans L. Cadet et B. Lavieu-Gwozdz : (Dir.), *Circulation des savoirs, entre recherche et formation. Le Français Aujourd'hui*, 204. [http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE\\_FA204\\_EN%20LIGNE.pdf](http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE_FA204_EN%20LIGNE.pdf)
- Noiriel, G. (1993). Français et étrangers. Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire. Vol. 3. Les France*. Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (2007). *Immigration, antisémitisme et racisme en France (xixe-xxe siècles). Discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard.
- Rispail, M. (Dir.) (2018). Colonial/postcolonial. Dans *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts* (pp. 20-21). Université de Saint-Etienne.
- Rousseau J.-J. (1762). *Du Contrat social ou Principes du droit politique*. Amsterdam : Marc Michel Rey.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Le Seuil.
- Simon D.-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S. et Maire-Sandoz, C. (Dir.) (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve.
- Schnapper D. (2009). Penser l'intégration. Dans J. Archibald et S. Galligani (Dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (pp. 19-31). Paris : L'Harmattan.

## ANNEXES

Extraits du Portfolio du Praticien réflexif de Morgane Lamrani (pages 6 à 8)

« II) Analyse du dessin réflexif

Les drapeaux :

Les drapeaux sont face à face, représentation des deux langues déployées au cours de la médiation. Me détacher de l'arabe et m'aventurer vers une langue presque inconnue pour moi.

∅ Le directeur :

Le directeur est représenté sous X car je ne me souviens pas de son visage. Ses oreilles sont les seules parties de son corps détaillées et caricaturées pour représenter son attention envers mon problème. L'onde sonore rouge représente une rupture de compréhension à cause de la barrière langagière mais dès lors qu'il entend du français qui est l'onde sonore verte, il est plus apte à comprendre mes propos. C'est un personnage imposant, pour représenter son statut et son jugement.

∅ Le bureau :

Le bureau est imposant et ressemble au bureau d'un juge car c'est face à lui que mon avenir se jouait. Une balance et un marteau sont présents. Ils représentent encore la justice. De même pour la couleur jaune. Le rôle du directeur et de la médiation sont majeurs pour mon avenir.

∅ Les deux personnages :

Le premier personnage sur la droite est la traductrice. Elle est représentée en jaune pour représenter encore une fois sa soif de justice et en rouge pour représenter son désir à m'aider. Quant au personnage de gauche, il me représente. Un flux important de différentes émotions qui sont représentées sur ma physionomie. Ma poitrine est teintée de rouge pour montrer le désir et l'envie qui brûlent en moi d'apprendre le français et d'être traité comme tout élève français. Pourtant, le reste de mon corps est en gris, représentant un certain malaise, une paralysie car intimidée et peur que la médiation ne fonctionne pas. Quant à ma tête, lorsque le directeur accepte ma requête, elle s'illumine. Enfin, le bas est représenté de façon abstraite par le drapeau de l'Algérie. Il est encre vers mes pieds comme un fardeau que je devais traîner. Je ne voulais pas être en classe d'accueil où j'étais catégorisée comme une « étrangère ».

III. Analyse de la triple-médiation

- en contexte familial ;
- en contexte social ;
- en contexte éducationnel.

L'événement de la médiation est caractérisé par le lieu et le contexte où se passe l'action et une interaction entre trois langues et cultures (Français, Arabe et Kabyle).

Une approche multilingue et multiculturelle. En effet, la médiation réalisée par ma voisine s'inscrit en premier lieu dans un contexte familial. C'est-à-dire, par sa propre initiative, ma voisine s'était présentée face à un père de famille et avait essayé de lui faire entendre raison afin d'envoyer son enfant poursuivre sa scolarité. Cette interaction avait été menée par l'intermédiaire de deux langues. Même si la médiation avait échoué, elle avait permis ensuite de déclencher une autre médiation sociale. Celle-ci avait eu lieu de manière non visible, on peut juste imaginer son déroulement. Enfin, la médiation éducationnelle en milieu institutionnel avait été réalisée également dans deux langues. Elle a eu lieu dans un cadre confidentiel et bienveillant. Nous pouvons donc dire que ces médiations successives, provoquées ou imposées ou sollicitées ont été utilisées comme moyen d'action dans la résolution de tensions et de conflits.

#### IV. Points de rencontre des expériences du groupe

Dans la description de nos expériences respectives, les personnes qui avaient joué le rôle de médiateurs avaient fait preuve de générosité, de patience et de perspicacité. Les bienfaits de la médiation avaient bien été démontrés en résolvant les tensions rencontrées. Ce rôle de médiation ici porte sur la médiation relationnelle (Entre les différents acteurs), cognitive (il y a une communication verbale, ce qui induit une vision cognitive) et linguistique (par des actes de paroles) réunies. Comme le rappelle l'article de Coste, D et Cavalli, M (2014) « La médiation se définit comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voir plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre ».



# Approche interculturelle dans l'enseignement du français: de la théorie à la praxis

**Alexandra Botero**

*Universidad del Quindío (mabotero@uniquindio.edu.co)*

Recibido: 19 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de abril de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.11>

## **RÉSUMÉ**

L'enseignement des langues étrangères implique l'émergence permanente de nouveaux défis, ce qui nous oblige à investir en permanence d'autres domaines de transmission des langues et des cultures. Face à ces nouveaux défis, des auteurs comme Abdallah-Pretceille, Blanchet, Byram, Zarate et Neuner, se sont concentrés sur l'étude de la compétence interculturelle, comme l'une des possibilités d'obtenir ce qui est l'un des objectifs de toute éducation "l'intercompréhension entre les cultures". Par le moyen d'une investigation-action, nous avons cherché à développer la compétence interculturelle d'un groupe d'étudiants souhaitant devenir de futurs enseignants de français en Colombie. Dans ce but, nous avons élaboré un plan d'action incluant des points de vue théoriques des participants, ainsi que des propositions empiriques. Ce plan d'action était constitué de trois moments spécifiques : le diagnostic d'une situation problématique, la formulation des stratégies d'action pour résoudre le problème, l'implémentation des stratégies d'action. À chacune des étapes, nous avons créé des cycles d'activité respectant les différents savoirs proposés par Byram Zarate y Neuner : savoir savoir-être, savoir apprendre, savoir faire. De ce plan d'action, surgissent cinq stratégies pédagogiques de développement de la compétence interculturelle : mettre les imaginaires en doute, la construction de l'imagination narrative, la médiation dans un dialogue constructif, vers la métacognition d'un échange communicatif, et la réaffirmation du « moi » pour un échange avec l'autre.

## **MOTS CLÉS**

compétence interculturelle, communicateur interculturel, stratégies, médiateur, savoirs

## Enfoque intercultural en la enseñanza del francés: de la teoría a la práctica

### RESUMEN

Los nuevos desafíos de la enseñanza de lenguas extranjeras nos exigen ocuparnos de nuevos dominios relacionados con la transmisión de códigos lingüísticos. Ante estos nuevos desafíos, autores como Abdallah-Preteuille, Blanchet, Byram, Zarate y Neuner se centraron en el estudio de la competencia intercultural como una de las posibilidades para el logro de los objetivos de toda educación, “la comprensión entre culturas”. Por medio de una investigación-acción, buscamos desarrollar la competencia intercultural en un grupo de estudiantes, futuros profesores de lenguas en Colombia. Con este objetivo, diseñamos un plan de acción, que agrupa cinco visiones teóricas y propuestas empíricas de quienes participaron en la investigación. Dicho plan se centra en tres momentos específicos: diagnóstico de una situación problemática en la práctica, formulación de estrategias de acción para solucionar dicho problema e implementación de las estrategias de acción. Dentro de cada etapa, creamos ciclos de actividades que respetan los diferentes saberes propuestos por Byram Zarate y Neuner (Saber, saber ser, saber aprender y saber hacer). De este proceso surgen cinco estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia intercultural: el poner los imaginarios en sospecha, la construcción de la imaginación narrativa, la medición de un diálogo constructivo, orientado hacia la metacognición de un intercambio comunicativo, y la reafirmación del yo para el intercambio con el otro.

### PALABRAS CLAVES

competencia intercultural, comunicador intercultural, estrategias, mediador, saberes

## An Intercultural Approach for Teaching French: From Theory to Praxis

### ABSTRACT

The new challenges of teaching foreign languages lead us to deal with areas other than the transmission of language codes. Facing these new challenges, authors such as Abdallah-Preteuille, Blanchet, Byram, Zarate and Neuner, have focused on the study of intercultural competence as one of the possibilities of achieving the goal of education, namely “The understanding between cultures”. Through an action research, it is intended to develop intercultural competence in a group of students, future language teachers. To that end, an action plan is designed to regroup both theoretical visions and the participants’ empirical proposals. This action plan contemplates three specific moments: Diagnosis of a problematic situation in practice; formulation of action strategies to solve the problem; implementation of action strategies. Within these three stages, cycles of activities are proposed. They contemplate the different “knowledges” proposed by Byram, Zarate and Neuner (knowing, being, knowing how to learn, knowing how to do). From this process, five pedagogical strategies for the development of intercultural competence arise: questioning imaginaries, building narrative imagination, mediation in constructive dialogue, the metacognition of a communicative interchange and the reaffirmation of the “self” for the interchange with the other.

### KEY WORDS

Intercultural competence, intercultural communicator, strategies, mediator, knowledges



## INTRODUCTION

Les changements sociaux induits par la mondialisation contraignent les pays en voie de développement à assimiler rapidement les réformes éducatives, en particulier, celles qui visent l'apprentissage des langues étrangères. Dans des sociétés bilingues ou multilingues comme le Canada, la Belgique ou la Suisse, cet apprentissage devrait être intrinsèquement lié à l'apprentissage interculturel, étant donné que les membres de ces cultures évoluent dans un milieu marqué par son caractère pluriculturel ou plurilingue. Cependant, les conflits produits par la rencontre des cultures différentes persistent dans ces pays comme le souligne Kech (2012) dans son étude « *L'interculturalité au quotidien : témoignages d'expériences de citoyens Journée de lancement du projet Jorsala* ». Pour l'auteure « la rencontre des cultures, dans leurs différences, est conflictuelle. Non seulement de multiples incompréhensions anciennes persistent mais de nouvelles apparaissent. La cohabitation de visions culturelles différentes est le plus souvent d'abord une source d'incompréhensions » (2012, p. 2).

Ces incompréhensions interculturelles ne sont pas l'exclusivité des pays nord-américains ou européens. En effet, des situations similaires sont vécues ici en Colombie, un pays marqué par la violence, le déplacement forcé, et le conflit armé. Face à ces problèmes, le gouvernement colombien a créé une série de stratégies cherchant faire de la Colombie le pays le plus éduqué d'Amérique du sud avant l'année 2025. Ces stratégies visent le rôle de l'enseignant, l'évaluation des enseignants, les examens d'État pour les étudiants, le projet: Colombie bilingue, entre autres. Cette dernière stratégie fait partie des programmes nationaux d'enseignement d'une langue étrangère, mettant l'accent sur l'anglais. (MEN,1999). Dans ces programmes, on considère que l'apprentissage d'une langue étrangère : « implique une éducation interculturelle, c'est-à-dire le développement de la compréhension, de la tolérance et de l'appréciation des autres identités culturelles. Le contact avec d'autres langues et d'autres cultures diminue l'ethnocentrisme et nous permet de comparer et d'apprécier la valeur de notre propre monde ».

Implique une éducation interculturelle, c'est-à-dire le développement de la compréhension, de la tolérance et de l'appréciation des autres identités culturelles. Le contact avec d'autres langues et d'autres cultures diminue l'ethnocentrisme et nous permet de comparer et d'apprécier la valeur de notre propre monde. (p. 9)

Cet article cherche à comprendre comment la compétence interculturelle (CI) peut être abordée en classe, en particulier dans l'enseignement du français dans un contexte universitaire. La construction d'une nouvelle vision interculturelle chez les étudiants est le point central de cette étude qui cherche à répondre à la question suivante ; quelles stratégies peut développer la compétence communicative interculturelle (CCI) chez les étudiants de français inscrits en 6ème semestre de licence de langues modernes d'une université publique colombienne ? Cet article comporte une première section où nous présentons notre approche théorique, en particulier, les concepts utilisés pour décrire la CI. Ensuite, nous parlerons de la méthodologie utilisée dans notre étude. Et, enfin, nous discuterons les résultats et les stratégies permettant le développement de la CCI. Nous terminerons avec quelques considérations finales ou conclusions.

## CADRE THÉORIQUE

Pour aborder la compétence interculturelle (CI), nous allons d'abord définir d'autres termes liés comme celui de culture, interculturalité, approche interculturelle. Cela nous conduira à une meilleure compréhension et définition de la CI.

### Culture

Le concept de culture a évolué au fil du temps. L'anthropologie a contribué à sa définition. Selon Taylor : « La culture ou la civilisation entendue à l'intérieur de son sens ethnographique, est l'ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes ces aptitudes et habitudes que l'homme acquiert comme membre d'une société » (Taylor, cité dans Rocher, 1992, p. 101).

Pour Abdallah-Pretceille (1999, p. 9), nous ne pourrions pas limiter la culture aux arts et aux lettres, car d'un point de vue sociologique et anthropologique, la culture comprendrait tous les produits de l'interaction entre l'homme et son environnement. Cette définition apporte une dynamique moins traditionnelle sur la vision de culture, en l'éloignant d'une conception simple de « culture cultivée » pour nous rapprocher à un concept plus ample où l'homme joue un rôle important car il interagit avec environnement et, en même temps, crée ces éléments culturels.

Blanchet (2005) propose une autre définition de culture que nous trouvons pertinente pour notre travail. Il décrit la culture comme « un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire, un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui » (2005, p. 7). Nous partageons cette définition de culture, puisque cela permet de considérer que la culture et, en même temps, l'interculturel, ne sont pas de domaines exclusivement expérientiels, mais qu'ils peuvent rentrer dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. La définition de Blanchet est d'une grande importance si l'on tient compte que dans la salle de classe l'enseignant doit interagir avec des personnes de différentes cultures. Ne pourrions pas nous alors nous contenter de la première définition où le sens est presque sans limite ? La réponse est non, car la définition de Blanchet permet de concevoir la culture dans un contexte interprétatif, ce qui permet de l'analyser comme une compétence. Au contraire, Blanchet permet de voir la culture au sein d'un contexte interprétatif, ce qui permet de l'analyser comme une compétence.

Nous ne suivons donc pas la définition de Taylor, car il propose une définition traditionnelle qui enferme la culture dans une sphère sans limite où tout peut être culture. Cela compliquerait sa description à l'intérieur d'une recherche éducative. En revanche, dans ce travail, nous suivons la définition de Blanchet qui propose d'introduire la notion de schémas interprétatifs de comportement vérifiable, observable et mesurable à travers des grilles de comportement.

## Interculturalité

Clanet (1993, p. 22) définit l'interculturalité comme une manière particulière d'interagir et de mettre en relation ce qui se produit lorsque différentes cultures entrent en contact. Quand on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère on ne peut pas négliger cette interaction tant elle est linguistique que culturelle. Tout de même, l'interculturalité, même si elle contient le mot culture, se différencie lorsqu'on y ajoute des éléments indispensables pour son analyse. En ce sens, Llevot (2006, p. 109) souligne les traits caractéristiques de toute vision interculturelle.

- Relation de cultures coexistant à l'intérieur d'une même société.
- Interdépendance, réciprocité, symétrie de cultures. L'attitude ouverte face à la diversité qui est découverte par la sympathie et l'appréciation des uns envers les autres. Cela implique le dialogue, la communication entre différentes personnes et groupes.
- Situation sociale de contact entre les diverses cultures guidée par le dialogue et la reconnaissance mutuelle.
- Relation d'égalité, d'échange, de participation. D'une cohabitation, d'autonomie, de réciprocité pour agir pour l'ensemble de la communauté. Cela suppose une recherche coopérative et intentionnelle d'un nouvel espace socioculturel commun, sans renoncer à la spécificité différentielle de chacune des parties.

L'enseignement de langues étrangères devient donc le catalyseur de ces caractéristiques de l'interculturalité qui sont les piliers d'une éducation interculturelle à l'intérieur de laquelle on interagit avec des cultures qu'on tente d'approcher.

## Approche interculturelle

L'éducation interculturelle a pour objectif de permettre aux étudiants une ouverture progressive vers les autres cultures, d'établir des différences sans distinction, et sans les préjugés qui conduisent à l'inégalité (Menieur, 2007). L'éducation interculturelle n'est pas seulement destinée aux élèves étrangers, c'est aussi l'objectif recherché dans presque tous les contextes d'éducation bilingue.

Cela signifie que les étudiants bénéficiant d'une éducation interculturelle auront la possibilité d'acquérir les compétences leur permettant d'avoir une nouvelle vision du monde à la fois individuelle et collective. Dans ce sens, les valeurs poursuivies par une éducation interculturelle doivent être maîtrisées par les enseignants des langues étrangères. Kerzil et Vinsonneau (2002) soulignent justement les valeurs qui devraient prévaloir dans une éducation interculturelle:

**L'empathie** : chaque personne doit apprendre à comprendre les autres, à se mettre dans leur situation et à être tolérante en prenant en compte leurs difficultés.

**La solidarité** : l'éducation interculturelle est un moyen d'apprendre à vivre dans une société humanitaire qui préconise l'aide mutuelle.

**Le respect interculturel** : l'éducation interculturelle vise à éradiquer toutes les formes de domination d'une culture sur les autres en prenant une position équitable entre les cultures.

**L'opposition au nationalisme** : l'éducation interculturelle doit être en mesure de supprimer les barrières entre les États et étendre l'horizon des citoyens.

Gagnon et Lacovino (2003) ont révélé des éléments clés, du point de vue interculturel, qui complètent les valeurs antérieurement décrits. Ces éléments cherchent à trouver avant tout un équilibre entre les droits des tous les individus. Cela est réalisable grâce au fait que ces valeurs mettent l'accent sur la « fusion des horizons » rendue possible grâce au dialogue et au consensus. Cependant, cet accord ne serait pas possible si l'enseignant de langues ignore les implications qui ont ses pratiques dans le développement ou non de la CI. Cette fusion ne serait pas possible non plus si les conditions suivantes se présentent :

1. S'il existe une ignorance de la culture (ou des cultures) de la langue enseignée.
2. S'il y a un désintéressement d'incorporer les aspects culturels d'autres langues dans le processus d'enseignement - apprentissage de langues étrangères.
3. S'il existe une préférence pour les méthodes traditionnelles qui inclut la culture à partir d'une perspective de compréhension et de connaissance.

Ces conditions permettent de penser que l'objectif interculturel exige l'adoption d'une « posture intellectuelle » mise en évidence par la manière de voir les choses et par une mise en œuvre de principes méthodologiques. Ces principes exigent à leur tour une action pédagogique permettant une acquisition, au-delà de l'apprentissage, du code linguistique ou de l'apprentissage d'aspects culturels. Ces aspects ne sont pas en lien avec l'acquisition de mécanismes de compréhension, d'acceptation, et de dialogue, propres aux objectifs interculturels.

### **Compétence interculturelle (CI)**

La notion d'interculturalité est souvent associée à d'autres termes comme la compétence interculturelle, le composant interculturel, la compétence communicative interculturelle, par exemple. Dans certains discours officiels on peut observer que ces termes sont utilisés sans aucune distinction ou précision, en guise de synonymes. Par exemple, dans le Portefeuille Européen pour les Langues « La composante interculturelle et apprendre à apprendre » de David Little et de Barbara Simpson (2003), on observe que tous ces termes sont utilisés et même une « compétence » devient un élément à l'intérieur d'une autre compétence : « le composant interculturel comme élément de la compétence communicative à l'intérieur du PEL » Quant à Schoeffel et Thompson (2007), ils font une séparation claire entre ce qui serait une compétence interculturelle et une compétence communicative interculturelle. Pour ces auteurs, d'un côté on communique, de l'autre on comprend, car la CI serait une

sorte d'expression culturelle, mais la compétence communicative serait une sorte de compréhension culturelle. En revanche, Ting-Toomey (1999) s'oppose à cette affirmation en soulignant que la vraie communication existe quand on parvient à la compréhension car une communication n'est pas possible sans compréhension. Dans notre étude, la CI est considérée comme l'habileté à négocier les signifiés culturels et d'agir communicativement d'une manière efficace conformément à la multiplicité de l'identité des participants (Byram et Fleming, 2001). Nous suivons également la définition d'Aneas (2004, p. 3) qui décrit ce que contient cette compétence :

La personne qui a une compétence interculturelle évaluerait les aspects de sa propre conduite, celle des autres personnes avec lesquelles elle est en relation, ainsi que les exigences du travail et l'organisation d'un point de vue de la culture. En étant capable de donner une réponse à ces exigences (techniques, sociales et institutionnelles). Cette conduite est le fruit de la réflexion, de la compréhension et de la sensibilité culturelle, de conduites qui sont également le résultat d'un rapport dialogique et critique, à l'intérieur de laquelle la connaissance de soi et le respect de la compréhension des autres sont les bases sur lesquelles les situations sont analysées et l'on présente les réponses les plus appropriées d'une manière proactive.<sup>1</sup>

La CI se serait donc un processus dialogique où la communication, ne pouvant pas être exclue, est conçue comme un processus d'expression et de compréhension.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette recherche a été réalisée selon le paradigme qualitatif de la recherche-action. 15 étudiants inscrits en licence de langues étrangères (espagnol, anglais-français) d'une université publique colombienne y ont participé. Les instruments utilisés pour le recueil de données sont :

- Trois questionnaires adaptés du Portefeuille Européen de Langues «composante interculturelle et Apprendre à Apprendre » (Litle et Simpson, 2003). L'objectif de ces questionnaires était de faire un diagnostic du niveau de CI des participants.
- Un journal de bord, qui suivait les fondements de Baribeau (2005), utilisé durant la mise en œuvre de la proposition pédagogique de développement de la CI.
- L'observation participante menée durant tout le processus d'application de la proposition.
- Du matériel de projet pédagogique résumé dans des fiches pédagogiques, utilisée dans l'étape de mise en œuvre.

---

1 Notre traduction.

## ÉLABORATION D'UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA CI

La recherche - action est composée de trois étapes : diagnostic d'une situation problématique, proposition de cycles d'activités pour résoudre le problème, et proposition de stratégies. Ces étapes ont permis le développement de la proposition pédagogique dont le but était de développer la CCI dans le groupe d'étudiants.

### Première étape : diagnostic d'une situation problématique

L'objectif principal de cette étape était d'identifier les savoirs/connaissances préalables qui permettraient de caractériser les expériences interculturelles des étudiants, que cela soit en français ou dans une autre langue. Pour cette étape, on a utilisé trois questionnaires inspirés du Portefeuille Européen de Langues « composante interculturelle et Apprendre à Apprendre » (Little et Simpson, 2003) :

Tableau 1. Questionnaires de connaissance de la CI

NO. QUESTIONNAIRE	NOM DU QUESTIONNAIRE	CONTENU	OBJECTIFS DE L'INSTRUMENT
1 (annexe No. 1)	Expériences linguistiques et interculturelles	Information de chaque participant à propos de son parcours linguistique en français. Information sur ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas de la culture francophone.	Connaître davantage les étudiants par rapport à leur parcours interculturel (ceci permettra de mieux analyser les résultats). Détecer de possibles stéréotypes.
2 (annexe No. 2)	Expériences interculturelles	Information de chaque participant à propos des expériences de contact et apprentissage d'autres cultures (différent aux francophones).	Savoir quels étudiants ont déjà été en contact avec d'autres cultures et leurs impressions par rapport à ces expériences.
3 (annexe No. 3)	Informations relatives à l'expérience linguistique et à la communication interculturelle	Information sur les différentes sources de connaissances contribuant à la connaissance de la culture. Informations sur la relation étudiant-langue.	S'approcher de différents styles d'appropriation de la compétence interculturelle par les étudiants. Savoir si les étudiants ont déjà eu un contact avec la culture cible, et l'utilisation du français hors classe.

## DEUXIÈME ÉTAPE : PROPOSITIONS DE CYCLES D'ACTIVITÉS POUR RÉSOUDRE LE PROBLÈME

L'objectif de cette étape était de conceptualiser les savoirs ayant été mis en application lors des activités (savoir-être, savoir-apprendre, savoir-faire). Il faut souligner que ce travail ne s'est pas concentré sur l'évaluation de savoirs ou sur la comparaison pour arriver à une catégorisation du savoir. Cette recherche reprend, en effet, les savoirs déjà décrits par Byram, Zarate, Neuner (1997).

Étant donné que les objectifs pédagogiques d'une licence de langues étrangères vont au-delà de leur apprentissage et visent également la mise en place des méthodologies pour leur enseignement, il a été important de démarrer les activités avec cette étape préalable. Pour celle-ci, nous avons programmé trois séances, de deux heures chacune, pour nous approprier le métalangage de la recherche. Nous avons abordé le sujet de l'interculturel à partir des perceptions individuelles, puis collectives, de ce qu'est l'interculturel pour les étudiants. Nous avons proposé les activités ci-dessous :

Tableau 2. Activités pour le premier cycle

ACTIVITÉS	OBJECTIFS	PARTICIPANTS
Session No. 1 Table ronde : Qu'est-ce que l'interculturel ?	Connaître les différentes perceptions d'un mot très utilisé dans les contextes universitaires. Déterminer si les étudiants ayant validé 8 semestres d'apprentissage de l'anglais, ont acquis un métalangage , permettant de discuter des aspects relatifs à la compétence interculturelle.	enseignant, étudiants
Session No. 2 Atelier. La classe sera divisée en quatre groupes. Chaque groupe aura un chapitre de l'ouvrage « la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues » (Byram, Zarate, Neuner 1997). Chaque groupe devra lire et préparer une présentation sur l'interculturel et les différents savoirs abordés pendant la recherche.	Dépasser les connaissances empiriques et connaître et approfondir les spécificités de la compétence interculturelle.	enseignant, étudiants
Session No. 3 Chaque groupe fait sa présentation.	Mettre en commun les différentes interprétations du texte et les possibles connexions avec d'autres auteurs.	enseignant, étudiants.

Lors du deuxième cycle, des activités d'action interculturelle ont été programmées. Pour cela, on a compté avec la participation de deux Français natifs qui ont activement participé à la proposition. Les activités réalisées ont été les suivantes :

Tableau 3. Activités pour le deuxième cycle

ACTIVITES DEVELOPPEES	SAVOIRS	RESSOURCES
Session No. 4 Expliquer les différences culturelles à l'égard de l'éducation française et colombienne.	Savoir Savoir faire	Questionnaires 2 français invités professeurs d'un lycée français en Colombie
Sessions No. 5,6,7 Comment nous nous voyons nous mêmes : enquête auprès des étudiants de la même université qui ont fait un rapport sur la façon dont eux mêmes voyaient les Colombiens	Savoir Savoir faire	Vidéos 2 français invités
Sessions No. 8,9,10 Comment nous voyons les autres: représentation par de jeu de rôles, les participants représentent la vision qu'ils ont des Français devant les deux invités.	Savoir être Savoir faire	Vidéos 2 français invités
Sessions No. 11,12,13 Comme les autres nous voient : jeu de rôles des deux invités dans laquelle ils représentent la vision qu'ils ont des Colombiens.	Savoir être Savoir faire	Vidéos 2 français invités
Sessions No. 14,15,16 Les valeurs véhiculées par les spots publicitaires : une analyse de publicités partagées entre des Français et des Colombiens (avec les participants et les invités)	Savoir être Savoir faire	Vidéos 2 français invités
Session No. 17,18,19 L'interculturel dans les méthodes françaises	Savoir apprendre Savoir faire	Méthodes de FLE

Le troisième cycle a été entièrement proposé par les participants. Au total cinq équipes de travail ont proposé leurs propres activités de développement de la CI et ont été mises en application dans d'autres classes au sein de la même université : classes de français niveau I, II, III, et IV.

### TROISIÈME ÉTAPE : PROPOSITION DES STRATÉGIES

Toutes les étapes ont été conçues pour que les étudiants puissent acquérir la compétence interculturelle.

Les résultats du diagnostic ont permis de détecter les faiblesses suivantes :

- Ignorance de la culture française.
- Visions stéréotypées des cultures (la propre et l'étrangère)



- Sentiments négatifs vis-à-vis de la différence (surtout vis-à-vis des personnes venant d'autres régions de la Colombie ou des Français)
- Manque de discours argumentatif et critique au moment d'exprimer la cause des sentiments négatifs ou positifs envers sa culture ou l'étrangère.

Les données recueillies à chaque étape et lors de chaque cycle d'activités ont été analysées à la lumière des stratégies suivantes<sup>2</sup>:

- Ramer à contre-courant : mettre en doute les représentations.
- Abandonner les visions égocentriques : vers la construction de l'imagination narrative.
- Communicateur ou médiateur ? la proposition d'un dialogue constructif.
- Mettre le discours sous les yeux : vers une métacognition de l'échange communicatif.
- Le retour à soi-même : la réaffirmation du « moi » pour l'échange avec l'autre.

### **Ramer à contre-courant : mettre en doute les représentations**

Cette stratégie pédagogique vise à travailler les aspects mis en valeur lors de l'étape précédente. Initialement, la stratégie visait à dégager l'opinion des participants sur leur propre culture avant d'aborder leurs représentations de la culture de la langue étudiée. L'information a été classée en deux colonnes séparant les aspects négatifs des résultats positifs. Les résultats ont montré que :

- Les participants avaient tendance à décrire leur propre culture à travers des stéréotypes en soulignant plus les aspects négatifs que les positifs.
- Les participants représentaient leur culture à travers des portraits stéréotypés régionaux : « le paresseux côtier », « le pauvre chochoano », « les femmes de la région du café libérées ».
- Les participants ont établi 51 perceptions négatives à l'égard des Colombiens contre six positives.

Ce phénomène de vision stéréotypée et de généralisation d'aspects culturels est analysé par plusieurs auteurs comme De Carlo (1998). Il se demande s'il est possible de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde, en omettant qu'elles constituent un passage obligé vers la compréhension de systèmes de références différentes. L'auteur souligne également l'idée que, dans la formation bilingue, les stéréotypes sont un premier contact qui n'est pas négatif, mais qu'il convient de confronter aux réalités pour construire les propres références de la culture de l'autre.

Pour la deuxième étape de la stratégie pédagogique **mettre en doute les représentations**, nous avons utilisé la méthode maïeutique, pour déstabiliser les participants,

2 Ces stratégies ont été déjà décrites dans le livre que j'ai coécrit : «Bilinguismo, biliteracidad y competencia intercultural: enfoque de investigación cualitativo en contexto escolar» ( Galindo, Loaiza, Botero: 2013)

au moyen de questions, en leur montrant les failles des représentations et des croyances qu'ils considéraient inamovibles.

### **Abandonner les visions égocentriques : vers la construction de l'imagination narrative**

Nussbaum (2010, p. 30) définit l'imagination narrative comme « la capacité de penser comment ce serait d'être à la place de l'autre, être un lecteur intelligent de l'histoire de cette personne et comprendre les émotions, les désirs et les désirs ardents que quelqu'un pouvait expérimenter ». Dans la proposition pédagogique de développement de la CI mise en application, certaines activités correspondantes au deuxième cycle ont contribué à la construction de cette imagination narrative. On a constaté qu'au début de la proposition, une incompréhension existait à l'égard de ce que signifiait l' « autre ». Parfois, cette incompréhension était le résultat de l'ignorance culturelle, comme cela a été établi lors de l'analyse de la stratégie pédagogique antérieure.

Nous avons utilisé deux approches théoriques qui ont permis la progression de la première stratégie (Ramer à contre-courant : mettre en doute les représentations). Pour analyser les activités présentées au tableau 3, nous avons utilisé les approches théoriques de la non-réciprocité logique de Zuleta (1994) et celle du carré idéologique de Van Dijk (2003). Cela a permis d'établir une progression des représentations et de l'ignorance culturelle des participants vers l'abandon des visions égocentriques. Zuleta affirme qu'il y a une double vision pour interpréter la réalité. Cette double vision est évidente quand il s'agit de parler de leur propre culture par rapport à la culture de l'autre, l'auteur aborde la méthode explicative pour la description de la non-réciprocité logique en affirmant que :

L'emploi d'un mode explicatif complètement différent pour rendre compte des problèmes, des échecs et des erreurs s'il s'agit des nôtres ou s'il s'agit de ceux de l'autre, quand c'est un adversaire ou que nous nous disputons avec lui. Dans le cas de l'autre, nous appliquons l'essentialisme : ce qu'il a fait, ce qui s'est passé, c'est une manifestation de son être le plus profond. Dans notre cas, nous considérons que c'est circonstanciel, les mêmes phénomènes s'expliquent par des circonstances adverses, par quelque malheureuse conjoncture. Il est comme ça ; moi, je me suis vu obligé. Il a récolté ce qu'il a semé ; moi, je n'ai pas pu éviter ce résultat. Le discours de l'autre n'est rien d'autre que celui de sa névrose, de ses intérêts égoïstes ; le mien est une simple constatation des faits et une déduction logique de leurs conséquences. Nous préférerions que notre cause soit jugée sur les objectifs et l'adversaire sur les résultats. (Zuleta, 1994, p. 17)

Durant l'une des séances, lorsque les participants questionnaient les invités français à propos du système éducatif français, on a constaté que les participants ont des opinions positives vis-à-vis le système éducatif français, mais négatives pour le système colombien. Cependant, la non-réciprocité logique a été mise en lumière au moment d'argumenter ou d'expliquer aux invités français les différences entre le système éducatif colombien et le

leur. Les participants recourent à l'essentialisme pour expliquer leur point de vue à propos de l'éducation française, alors qu'ils font appel aux circonstances pour justifier leur vision de la situation de l'éducation en Colombie.

Quant au carré idéologique de Vand Dijk (2003), il existe quatre zones : la première fait référence au « moi » et comporte une partie positive (+) et une autre négative (-). La deuxième fait référence à « l'autre » et est également divisée en deux parties positive (+) et négative (-). Dans une communication normale, dans laquelle différentes opinions sont présentes, il n'est pas rare que l'on exagère les aspects positifs de la culture de celui qui parle et que l'on souligne les aspects négatifs de la culture de l'autre. Notre cas est différent de celui exposé par Zuleta (1994) car on faisait ressortir le positif de l'autre, mais dans le but de justifier les aspects négatifs de la culture des participants. Dans les découvertes relatives aux activités proposées, on détecte la tendance à faire ressortir les aspects négatifs de l'autre quand il s'agit de défendre sa propre culture et les positifs sont défendus quand nous voulons justifier un manque dans notre culture.

### **Communicateur ou médiateur ? La proposition d'un dialogue constructif**

La notion de « médiateur » a été abordée par Geoffroy (2001, p. 386), qui distingue deux niveaux pour y accéder. Le premier, défini comme « curiosité et surprise », est vu par l'auteur comme la tolérance de l'ambiguïté, « la capacité de tolérer la dissonance cognitive ». Dans le second, on trouve « la reconnaissance et l'appréciation des différences », que Geoffroy approche selon les fonctions cognitives suivantes: 1) l'objectivité, qui est le fait de comprendre comment mes sentiments affectent ma capacité à comprendre le monde, 2) la rétrospective, qui permet, au-delà des idées reçues, la spéculation intellectuelle et la création, et 3) la logique, qui fait allusion à la compréhension des chaînes causales, des relations entre les moyens et les fins et les effets systémiques.

Au début de la mise en œuvre de la proposition pédagogique pour le développement de la CI, ces niveaux d'accès à la médiation n'étaient pas aussi évidents dans les discours des participants. Les dialogues ont été assimilés à des monologues ou à des activités de réponse aux questions, loin de la définition de médiateur. La proposition de dialogue constructif est devenue indispensable pour entrer dans la dynamique interculturelle. Ce dialogue a dû passer de l'état de comparaison entre les cultures à l'acquisition de stratégies qui permettraient le rapprochement des réalités des participants à celles de l'autre. Pour y arriver, il a été nécessaire d'inclure, pour cette stratégie pédagogique, la figure d'un médiateur qui transcendait le rôle de simple émetteur. Médiateur en terme de « moyen », personne digne de confiance, facilitateur de dialogues, pont qui parvient à rapprocher les deux cultures.

Pour franchir ce pont de la communication à sens unique et parvenir à un dialogue constructif, nous avons utilisé les postulats de Van Eemeren et Grootendons (2003), qui ont contribué à la théorisation du dialogue à travers quatre étapes de discussion critique : confrontation, ouverture, argumentation et fermeture. Dans le contexte de la formation bilingue, ces étapes sont mises en place lors de la formation d'un médiateur, puisque c'est alors que l'on conçoit l'argumentation d'une

perspective dialectique et pragmatique nécessaire à la dynamique de la CI. C'est une perspective dialectique, parce que les étudiantes sont censés essayer de résoudre leurs différences. C'est également pragmatique, puisque les interventions des parties ne sont pas seulement vues à partir de leur contenu propositionnel (typique de la logique déductive), mais à partir des actes de parole, qui ont des effets sur le développement du débat.

Dans cette stratégie de dialogue constructif, deux débats ont été pris en compte afin de déterminer si les quatre étapes de la discussion critique ont été suivies. Pour l'analyse des conclusions, les 10 règles proposées pour un débat polémique et critique ont été prises en considération, comme l'a établi Van Eemeren et al. (2004). Dans la première étape (confrontation), les parties ont mis en évidence une divergence d'opinion. Durant les débats réalisés, les conclusions montrent que dans l'affrontement, les participants peuvent détecter les points en désaccord concernant les déclarations opposées à leurs postulats.

Dans la deuxième étape (ouverture), les parties essaient de résoudre la divergence d'opinions. Les rôles des protagonistes et des antagonistes sont assignés. Les règles de discussion et les points de départ sont convenus. Cette étape a été appliquée dans les discussions par des phrases qui indiquent que les participants ont choisi les aspects dans lesquels ils veulent concentrer la discussion pour résoudre les différences. La confrontation mène à la prochaine étape de la discussion, l'argumentation, où chaque partie expose les raisons pour réfuter les déclarations de la contrepartie. En ce sens, les participants à l'enquête et les invités français ont expliqué leurs arguments pour défendre les visions qu'ils avaient de l'autre, transgressant certaines règles du discours critique. Les résultats montrent que la règle la plus transgressée au moment de l'argumentation était la numéro 7 : (*argumentum ad verecundiam, argumentum ad populum*), puisque les participants basaient leur argumentation sur des généralités en s'appuyant sur des sources d'autorité, lorsqu'ils disent : « les sondages le disent, les gens en général le pensent ».

À l'étape de clôture, nous évaluons l'étendue qui a permis d'atteindre la résolution de la différence d'opinion et nous avons estimé si les jugements ont été abandonnés, et en faveur de qui la discussion s'est résolue. Les résultats ont révélé que les débats ont culminé à cette étape, où l'on peut observer des phrases comme :

Avec l'explication que vous nous donnez, j'ai réalisé que les stéréotypes sont créés par des choses que, bien que nous ne les voyons pas, et nous ne les entendons pas, nous les prenons comme vrais (...). Au début, nous nous sommes sentis attaqués parce que nous ne savions pas que les autres nous voyaient de cette façon. Nous nous attendions à être liés à la guérilla, à la drogue, mais nous n'étions pas prêts à être vus comme soumis, conformistes (...) (Étudiants)

Finalement, après avoir analysé la dernière étape de la discussion critique (fermeture) d'un point de vue interculturel, il a été possible de voir que les participants ont développé davantage une posture de médiation plutôt que qu'une posture de communication. Cette posture de médiation avait été amorcée pendant les deux premières stratégies pédagogiques (mettre l'imaginaire en doute et la construction de l'imaginaire narratif).

### **Mettre le discours sous les yeux : vers une métacognition de l'échange communicatif**

Avec la mise en œuvre des trois stratégies pédagogiques précédentes, un chemin important vers le développement de la CI a été parcouru : les représentations étaient claires, on a avancé dans la mauvaise direction en ce qui concerne l'avis des participants sur la culture et la culture sujet de l'étude. Un discours a été initié sur la base de postulats critiques et d'empathie envers l'autre. Dans cette stratégie pédagogique, on a réalisé une réflexion métacognitive qui, selon Doudin et de Martin (1992), fait référence à la connaissance que le sujet bilingue possède de son propre fonctionnement cognitif et celui de l'autre, et à la façon dont il peut prendre conscience et en rendre compte. Pour cette stratégie, les résultats du troisième cycle de la mise en œuvre de la proposition pédagogique ont été analysés, dans lesquels les participants ont élaboré leurs propres propositions pour le développement de la CI. À cette fin, ils ont suivi le modèle de la métacognition proposé par Doudin et Martin (1992) qui se compose de trois étapes : la planification, le contrôle et l'évaluation.

Lors de la planification, les participants ont effectué une analyse de la composante interculturelle dans les manuels de formation bilingue. Les résultats ont montré que les participants disposaient d'un métalangage approprié pour l'analyse des composantes interculturelles de ces manuels. Ils ont montré aussi que les participants pouvaient établir les connaissances qui avaient été développées dans chaque activité proposée, comme en témoigne l'analyse suivante de l'un des participants :

Après avoir analysé l'unité du livre « Alter Ego », nous pouvons conclure que l'unité a des éléments importants dans l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant, il peut être établi que les composantes de la compétence interculturelle sont résumées dans la connaissance superficielle de ce qu'est la culture, permettant d'arriver à généraliser l'opinion basée sur des stéréotypes. La priorité est donnée au « savoir ».

En ce qui concerne le contrôle, Doudin et Martin (1992) considèrent qu'il s'agit d'une activité intellectuelle qui fait référence au suivi qu'une personne a sur elle-même, et plus particulièrement, sur ses stratégies cognitives. Dans le cadre de la formation bilingue, la planification est souvent modifiée, car elle est planifiée avec une population imaginaire, mais elle se développe devant une population réelle. Les résultats montrent que pendant les activités de développement de la CI, les participants ont utilisé le contrôle pour surmonter les difficultés qui n'étaient pas envisagées au stade de la planification de la métacognition. Par exemple, étant donné l'absence de réponse à l'une des activités proposées, les participants ont utilisé différents mécanismes pour savoir si l'attitude était le résultat de l'incompréhension du français, doute qu'ils ont résolu en ayant recours à la traduction à l'espagnol.

Enfin, dans l'étape de l'évaluation, les participants ont évalué la mise en œuvre des trois premières étapes (planification, mise en œuvre et contrôle) dans l'élaboration d'activités qu'ils ont proposées pour renforcer la CI. Dans cette évaluation, les participants ont constaté que leurs pratiques pédagogiques avaient suivi chacune les étapes proposées dans ce modèle

métacognitif. Tout cela permet de constater la réalisation des objectifs, l'analyse des difficultés et l'identification de stratégies possibles d'amélioration des processus interculturels dans le cadre de la formation universitaire bilingue.

### **Le retour à soi-même : la réaffirmation du « moi » pour l'échange avec l'autre**

La CI ne peut pas être réduite au besoin de la compréhension de l'autre. Pour cette stratégie on a utilisé la publicité comme agent de socialisation des valeurs d'une culture, en prenant comme point de départ les études de Yücel (2013), qui affirme que la publicité est un fait de la société, et en même temps, un fait de la culture. Pour l'auteur, la publicité reflète les valeurs, les normes et les croyances culturelles. De cette façon, quatre publicités françaises et colombiennes partageant le même thème ont été reprises. Cela a permis de différencier les valeurs que la publicité véhiculait dans chaque culture. Ainsi, pour les participants, la valeur mise en évidence dans différentes publicités sur le café est la famille, tandis que pour les hôtes français la valeur transmise dans les publicités françaises sur le café est l'autonomie. Ces différences culturelles ont également été mises en lumière par Hofstede et Minkov (2010) dans leur étude sur la culture et la distance culturelle entre les nations. Ils concluent que les valeurs différencient les Nations par rapport à une distance hiérarchique fondée sur une opposition entre une culture individualiste et une culture collective.

Les participants à cette recherche - action ont conclu que la famille est un facteur très important dans la société colombienne, que c'est à partir de la famille que l'on peut construire les différents rôles de chaque membre, que le respect constitue un mécanisme de contrôle et d'obéissance. Les invités français, de leur côté, ont conclu que la publicité a permis d'affirmer que la liberté et l'autonomie sont une constante de la culture française, et qu'à partir de ces valeurs sont construits les différents rôles de la famille.

## **CONCLUSIONS**

Pendant le développement des activités, nous avons observé des aspects pouvant affecter l'acquisition de la CI :

- Ignorance de sa propre culture, ou de la culture que l'on étudie.
- Des visions stéréotypées et des préjugés concernant l'inconnu, surtout lorsque l'on parle d'aspects culturels.
- Des sentiments négatifs à l'égard de l'autre. Cet aspect apparaît lorsque l'on se sent en désavantage par rapport à l'autre, en minimisant ses propres inconvénients et en diminuant les avantages de l'autre, on l'exprime avec des sentiments et des expressions péjoratives qui font comprendre que, heureusement, on ne leur ressemble pas.

De l'analyse des stratégies nous pouvons conclure que :

La première stratégie a permis aux participants de se rendre compte de l'appropriation des jugements et des visions superficielles. Cela a permis de préparer le discours sur la base de questions - réponses qui ont permis de comprendre d'où venaient ces visions.

La deuxième stratégie nous a permis d'aborder la théorie de la non réciprocité logique de Zuleta qui a rendu possible d'analyser que nous avons deux façons différentes pour analyser les réalités (l'essentialisme et la circonstancialité), et que lorsque nous appliquons différentes mesures pour analyser la même réalité nous mettons l'une des cultures en désavantage.

La troisième stratégie nous permet de confronter les différentes visions que l'on a du même événement, mais avec la règle que pour être en mesure de discuter nous devons apprendre à argumenter et que l'argumentation n'est pas le simple fait d'exposer des raisons, mais qu'il est nécessaire de posséder des fondements, les explications pour pouvoir présenter et réfuter un fait.

La quatrième stratégie nous amène à penser que non seulement il s'agit de développer la compétence interculturelle chez un individu, mais il est important de lui donner la possibilité de répéter les expériences. La connaissance est une relation dialogique dans laquelle les expériences et le savoir-faire sont reçus et partagés.

Enfin, la cinquième stratégie a permis de comprendre que l'interculturalité n'est pas une recherche de l'autre et de sa culture ; c'est une relation dialogique entre moi et l'autre. Cette stratégie a permis de comprendre la nécessité de revenir à sa propre culture, de l'analyser et ainsi mieux comprendre l'autre.

En examinant l'impact des stratégies qui ont guidé le processus de consolidation de la CI, nous pourrions conclure que, grâce à cette intervention, les résultats escomptés de manière générale ont été atteints.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF
- Aneas, A. (2003). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (13), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie36133004>
- Baribeau, C., & Lebrun, M. (2006). De futurs enseignants parlent de leur vision de la langue et de son enseignement. *Québec français*, 141, 78-80.
- Blanchet, P. (2005). *L'approche Interculturelle en didctique du FLE*. Université Rennes 2. Haute Bretagne. [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf)
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press: Madrid
- Byram M., Zarate G. et Neuner G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel, introductions aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Presse Universitaires du Mirail : Toulouse.

- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Dijk, T. v. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Doudin, P.A. & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Gagnon, A. & Lacovino, R. (2003). *Le projet interculturel québécois et l'élargissement des frontières de la citoyenneté*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- Galindo, A., Loaiza, N. & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural: Enfoque de investigación cualitativo en contexto escolar*. Editorial Kinesis: Armania.
- Geoffroy, C. (2001). *La mésentente cordiale*. Paris : Grasset.
- Hofstede. G. & Minkov, M. (2010). *Cultures et organisations. Nos programmations mentales*. 3e édition. Paris : Pearson Education France.
- Kech, A. (2012). *L'interculturalité au quotidien : témoignages d'expériences de citoyens. Journée de lancement du projet Jorsala*. Pax Christi Wallonie-Bruxelles.
- Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2002). *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes*. Paris. Carrefours de l'éducation No. 12.
- Little D. & Simpson B. (2003). *Portfolio Européen de langues. La composante interculturelle et apprendre à apprendre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Llevot, N. (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Cataluña: Universitat de Lleida.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon. Institut national de recherche pédagogique.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1999). *Serie lineamientos curriculares idiomas extranjeros*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires : Katz Editores.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Schoeffel, V. & Thompson P. (2007). *Communication interculturelle I*. Bienne : CINFO.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, London: The Guilford Press
- Van Eemeren, F. & Houtlosser, P. (2004). Breve esquema del enfoque pragmadialéctico. Dans Doury, M. & Moirand, S. (Eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 55-81). Madrid: Montesinos.
- Van Eemeren, F & Grootendorst, R. (2003). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. DOI: 10.1017/CBO9780511616389.
- Yücel H., (2013). Les identités culturelles dans le discours publicitaire. *Signes, discours et société*. <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2932>
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.



# ANNEXES

## ANNEXE 1

### Expériences linguistiques et interculturelles

APPROCHE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS France UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA NACIONAL UNIVERSITÉ DE NANTES				
Expériences linguistiques et interculturelles				
NOM :				
LANGUE :				
J'apprends cette langue depuis (préciser les dates)	1 ans	2 ans	Trois ans	Plus de 3 ans
J'apprends cette langue	À l'université Dans un institut  _____			
J'ai séjourné dans un pays où cette langue est parlée	0 mois	1-3 mois	3-9 mois	Plus de 9 mois
Ce que j'aime le plus de la culture francophone c'est...				
_____				
_____				
_____				
_____				
ce que j'aime le moins de la culture francophone c'est...				
_____				
_____				
_____				
_____				

**ANNEXE2**  
**Expériences interculturelles**

<b>APPROCHE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS</b> France <b>UNIVERSITÉ PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>UNIVERSITÉ DE NANTES</b>
Expériences interculturelles
NOM :
Langue :
Mes expériences de contact avec la culture liée à cette langue sont les suivantes (préciser les dates) (1) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
J'ai eu l'occasion d'utiliser cette langue dans les situations suivantes (préciser les dates) (2) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Mes expériences d'apprentissage de la culture liée à cette langue sont les suivantes (préciser les dates) (3) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**ANNEXE3****Informations en relation à l'expérience linguistique et à la communication interculturelle**

<b>APPROCHE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS</b>	
Informations relatives à l'expérience linguistique et à la Communication interculturelle Veuillez fournir des informations sur chaque langue apprise	
NOM :	
Expérience de communication interculturelle <i>Contacts avec le pays, la culture et les locuteurs natifs</i>	Autres sources ayant contribué à votre connaissance de la société et de la culture <i>Peinture, musique, littérature, histoire, médias, etc.</i>
utilisation de la langue dans diverses situations <i>Au travail, pendant les études, à l'école, lors d'activités de loisirs entre amis</i>	Travaux et projets réalisés dans des langues étrangères



# Materialese as Border Thinking: The Multimodal Voice of Bilingual Learning Materials<sup>1</sup>

**Yeraldine Aldana**

Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas (yaldanag@udistrital.edu.co)

Recibido: 9 de noviembre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.12>

## **ABSTRACT**

This paper discusses the emerging and multidimensional category in a study about the development of a didactic material for Spanish learning in bilingual and multimodal settings. Since didactic materials for L2 education seemed to rely on geopolitics of linguistic knowledge and on second generation-based interaction in distance learning, this study aimed at creating a bilingual didactic resource for learning in a hybrid and intercultural environment. This blended material for Spanish as a second language learning was developed through a methodological path with a threefold purpose: creation, application and evaluation. This descriptive-interpretive study was framed within the qualitative paradigm. Data collection instruments were images or visual data along with field notes taken during the application of the didactic resource in a simulated experience. Findings center on an emerging category presented as a neologism. This category embraces the concept of *materialese*, understood as the didactic objects' language, which involves linguistic, social and cultural dimensions. This multimodal voice of materials allows for intercultural spaces where emergent bilinguals can interact and learn from their border thinking (Mignolo, 2000; Icaza, 2017). Languages' role and sociocultural practices were negotiated through intercultural communication in our didactic guide's multimodal voice. The impact of didactic materials seems mediated by their voice acquired before, during and after their development.

## **KEY WORDS**

bilingualism, intercultural communication, blended learning and materials development

---

<sup>1</sup> **Origin of the article.** The present article derives from an M.A thesis that dealt with biliteracy in media through a didactic sequence developed in bilingual environments. This research was part of an attempt to contribute to the SFL field in Colombia through a concrete product from Applied Linguistics (AL) that connected different resources, integrating printed and analogous materials.

## Le Materialese comme pensée frontalière : la voix multimodale du matériel d'apprentissage bilingue

### RÉSUMÉ

L'article ci-présent s'agit du néologisme, catégorie émergente de cette étude, portant sur la création de matériel didactique pour l'apprentissage de l'espagnol dans des milieux bilingues et multimodaux. Étant donné que les matériels didactiques pour l'enseignement de la langue seconde (L2) semblaient s'appuyer sur la géopolitique des connaissances linguistiques et sur les interactions de la deuxième génération de l'apprentissage à distance, cette étude a visé à créer une ressource didactique bilingue pour l'apprentissage dans un milieu hybride et interculturel. Par conséquent, un matériel hybride pour l'apprentissage de l'espagnol L2 a été mis au point selon un parcours méthodologique ayant un triple objectif: création, mise en œuvre et évaluation. Cette étude, descriptive-interprétative, a été encadrée dans l'approche qualitative et comme instruments de collecte de données, on a opté pour des images ou des données visuelles accompagnées d'un journal de bord sur l'application dans une expérience simulée. Les résultats s'articulent autour d'une catégorie émergente définie comme un néologisme. Cette catégorie englobe le concept de matériel qui est compris comme le langage des objets didactiques, comportant des dimensions linguistiques, sociales et culturelles. Cette voix multimodale des matériels se caractérise par la création d'espaces interculturels de réflexion frontalière (Mignolo, 2000; Icaza, 2017) chez les bilingues émergents, soutenus par des technologies intégrées. Le rôle des langues et les pratiques socioculturelles ont été négociés à travers la communication interculturelle dans la voix multimodale de notre guide didactique. L'impact des matériels didactiques semble être médiatisé par leur voix acquise avant, pendant et après leur développement.

### MOTS CLÉS

bilinguisme, communication interculturelle, apprentissage hybride et création de matériels

## El Materialese como pensamiento fronterizo: la voz multimodal de los materiales de aprendizaje bilingües

### RESUMEN

El presente artículo discute la categoría emergente y multidimensional dentro de un estudio alrededor del desarrollo de un material didáctico orientado hacia el aprendizaje del español en entornos bilingües y multimodales. Debido a que los materiales didácticos para la educación en lengua extranjera parecen reflejar una geopolítica del conocimiento lingüístico y promover, particularmente, patrones de interacción en la segunda versión del aprendizaje a distancia, este estudio se propuso la creación de un recurso didáctico bilingüe para el aprendizaje del español como lengua extranjera en un ambiente híbrido intercultural. La ruta metodológica para desarrollar el material tuvo como propósito crear, aplicar y evaluar el objeto didáctico. Esta investigación descriptivo-interpretativa se enmarcó en el paradigma cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos fueron imágenes o material visual del objeto didáctico; notas de campo durante su aplicación en un ambiente simulado con la muestra de experto y las percepciones de este último bajo una rejilla evaluativa. Presentamos los hallazgos en tres grupos de subcategorías explicativas de una categoría emergente propuesta como un neologismo. Esta categoría se refiere al concepto: *materialese*, definido como el lenguaje multimodal y particular que adquiere el material didáctico para interactuar con su usuario aprendiz. La voz del material se caracterizó por generar espacios interculturales para que los bilingües emergentes lograran su aprendizaje del español desde las coordenadas del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2000; Icaza, 2017). Las prácticas socioculturales a través de los lenguajes articulados en el material permitieron la negociación intercultural con el apoyo de la integración tecnológica.

### PALABRAS CLAVE

bilingüismo, comunicación intercultural, aprendizaje híbrido y desarrollo de materiales

## INTRODUCTION

Teaching and learning have been described as processes that involve the participation of different actors. In mainstream pedagogy and particularly normative educational trends (Vieluf et al., 2012), teachers play an overriding role as principal transmitters or mediators (facilitators) of linguistic and cultural knowledge to students, in terms of the traditional and alternative pedagogies, correspondingly. Indeed, various teaching perspectives ranging from traditional approaches to post method views (Kumaravadivelu, 2001) advocate for the interaction between teachers and learners through language. Nevertheless, little has been said about the role of resources or materials created, adapted or adopted in class, and even less in the *Spanish as a Foreign Language* (SFL) class. When didactic materials are mentioned or referred to, only instrumental purposes are assigned to them. Objects and devices mediating the process of language-learners also deserve attention in the critical and reflective educational discussion. We thus conducted this study to acknowledge the role of printed and digital materials both integrated in Spanish learning to mediate intercultural and linguistic practices and to carry out research on the subject.

As a starting point of this research, we analyzed an online social network for learning languages such as Spanish. To achieve so, Critical Discourse Analysis (CDA) strategies were employed. Sociocultural, pedagogical and linguistic viewpoints shed light on the research problem that revolved, specifically, around the geopolitics of linguistic knowledge in digital materials for L2 virtual education. This phenomenon appeared in visual and alphabetical language based on ethnocentric and monoglot ideologies that lead to practices such as the *glottophobia*<sup>2</sup> (Blanchet, 2016) within digital scenarios for language learning. Additionally, we also found this social network tended to promote second generation-based interactional practices in Distance Education (DE) despite technological dynamic mechanisms and support available in a digital era. According to Adams (2016, p. 2), the telecommunication or second generation of DE involves “the telephone, teleconferencing, and videoconferencing capabilities”.

Subsequently, the research question stated for this study was: *How does a bilingual didactic guide in media created by teacher-researchers provide opportunities for Spanish intercultural learning in a hybrid environment?* It is worth clarifying that from now on when we talk about “in media”, we refer to both multimedia and multimodal possibilities of learning. Thus, the general objective is framed within developing a bilingual (Spanish-English) and blended didactic guide for Spanish intercultural learning. More precisely, we had a threefold purpose: to create, apply and evaluate a locally developed material for SFL, beyond the mere elaboration in itself.

In the present article, we account for the process of developing the didactic material for Spanish learning and for evaluating its implementation with an expert sample (Sampieri et al, 2010), who also played the role of a student. Firstly, we discuss the theoretical concepts

---

2 This French concept refers to any type of discrimination founded on language as an instrument to exercise power and segregate others' ways of speaking.

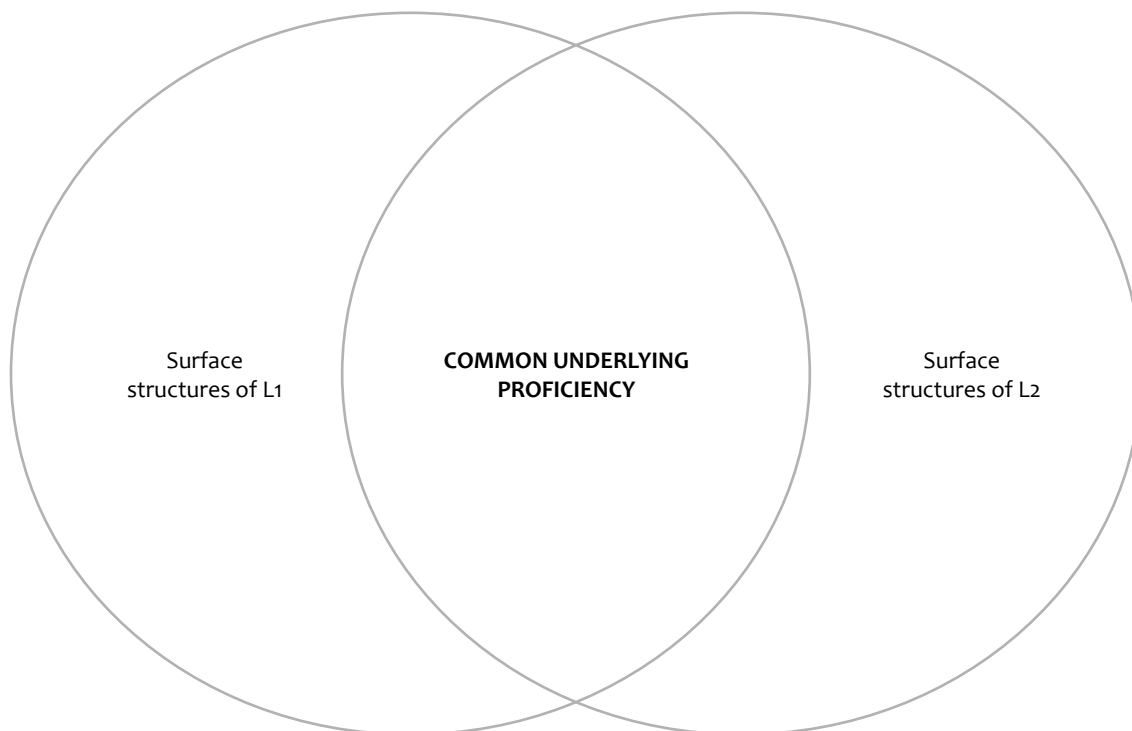
informing our research. Secondly, we describe the characteristics of this study along with the data collection tools and the material creation process. Thirdly, we discuss the findings, which are organized in different subcategories distributed in groups that explain the main category (*Materialese*). It deals with how materials interact with learners to construct spaces for intercultural communication and their role in students' learning. This complex category and concept participates in the process of emergence and self-organization in Maldonado's terms (2015). We reflect upon some of the tenets highlighted by our participant-user of this didactic guide, who characterizes the multimodal and intercultural voice that the category: *Materialese* refers to. Finally, we draw some conclusions on the role of intercultural materials integrated for constructing a voice to interact with emergent bilinguals in a digital era.

## LITERATURE REVIEW

Applied linguistics constitutes the field of study that theoretically informs this research. As this field is an interdisciplinary one, the research phenomenon or problem under study is approached from the social psycholinguistic area of complexity (Maldonado & Gómez, 2010; Maldonado, 2015). This means psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning are linked to a social context in which culture-language connection comes into view (Kramsch, 2013). Precisely, language learning would be a cognitive and psycholinguistic process affected by social conditions and factors that occur in different cultural communities. Building on this, the present section discusses our key concepts by following this sequence: compound bilingualism and intercultural practices; materials development and blended learning in a digital era with a focus on learning Spanish as a second/foreign language.

According to Richards and Rodgers (2014), EFL methodologies are rooted in SLA principles. Although theories about brain functioning related to SLA are not definite, Cummins (2005) proposes an interesting perspective to explain the possible psycholinguistic process involved in SLA, and thus it became a principle applied to language didactics. Cummins (2005) asserts that there seems to be a *common underlying proficiency* or an area in our brain shared by L1 and L2, and which consequently shares the same sort of knowledge (Figure 1). Bilingual information might not be separately stored in the brain, but interdependently. That is why Aslam-Sipra (2013) suggests that bilingualism is a teaching resource that does not diminish communicative abilities but indeed can support their development. In other words, we refer to the interrelation among languages and thus the positive effect of bilingual education (Morales, Calvo & Bialystok, 2013). Bilingual strategies are one example of the methodological applications of this SLA principle in the language class (Cummins, 2005).

**Figure 1:** Compound underlying proficiency



Adapted from Cummins (2005)

Baker (2006) argues that the benefit of languages connected as resources is not only cognitive or psychological, but also communicative and social. This author adds that languages as resources support the construction of social bridges towards an intercultural comprehension. In fact, learning and using different languages allow the agent-learner to engage in experiences in various cultures (British Council, 2001). In this way, we appeal to Michael Byram’s (1991) definition of interculturality as the opportunity to exchange experiences among members of different cultures. His position is similar to Alsina’s (2012) who expresses that humans construct culture from the communities of sense to which they belong. This cultural understanding springs from humans’ experience when interacting, since culture depends on communication and thus, language is involved. This is to say culture is understood from an interactionist perspective (Alsina, 2012; Richards & Rodgers, 2014) that makes it a living phenomenon constantly coded and recoded through language.

In contrast, monolingual bilingualism (Ismail, 2012) is based on the separated underlying proficiency in which languages are kept apart from each other as they are stored in different areas of the brain (Cummins, 2005). This SLA principle also influences language didactics. Some illustrations are the Direct Method and the Communicative Approach, which promote using the target language as the only means of communication, to the detriment of learners’ previous linguistic knowledge (L1) insofar as the mother tongue is deemed as an obstacle for learning the target language (Harmer, 2007; Richards & Rodgers, 2014).



Since languages are linked to culture (Kramsch, 2013), we interpret the separated bilingualism as ethnocentric: languages are not only separated, but also the myriad cultures behind them. In fact, this author adds, an individual can represent many cultures—and they are coded through language. Therefore, disjunction bilingualism implies unconnected cultures and fragmented identities in an individual (Wodak, 2013). For the reason that there is no clear or definite psycholinguistic or neurological support to state that languages must be separated while learning them, we relate this didactic decision to a sociocultural reason. Knowledge in any matter has been assigned or attributed to certain countries for political and economic factors. Mignolo (2000) and Walsh (2003) understand this phenomenon as the geopolitics of knowledge. That is why *disjunction discourses* (Aldana, 2012; 2014) influencing language didactics—such as the linguistic imperialism or the native speaker fallacy (Guerrero & Quintero, 2016; Aldana, 2014) —come into view in methodologies and didactic materials for language teaching and learning.

As a response to disjunction discourses supported by geopolitics of knowledge, Mignolo (2012) underlies the *border thinking* alternative. This one in turn has to do with the possibility to construct and communicate knowledge from both the interior and exterior borders of colonial thought. Each community has its own local histories and global phenomena (e.g. interculturality) depend on the particularities of those histories. Border thinking emerges when the coloniality of power in Asia, Africa and America (Walsh, 2003) is articulated, and thus producing “an other” comprehension situated in the local, as explained by Mignolo (2012, p. 67).

Didactics, teaching and learning practices in all areas (including Spanish) depend on resources or materials to complement and, hopefully, facilitate didactic processes. Any object that can have an impact on students learning could be labeled as didactic material (Tomlinson, 2011). Didactic materials may have an impact on psychological and even social dimensions of the language learner (Tomlinson, 2011; Rico (2012). Due to the importance of materials in the learning process, the domain: *materials development* emerges as one area of action in the Applied Linguistics (AL) field. Within the materials development domain from AL field, didactic resources are analyzed, evaluated, adopted, adapted and developed, involving agents and products directly or indirectly—namely, teachers, students, designers, advisors, administrative staff, programs, curricula... (Rico. Cited in Tomlinson & Masuhara, 2010).

Materials for learning a language have ranged from the board to the ICTs, accompanying humanity development (Blake, 2013). From the critical stance, these didactic objects can be understood as technologies to be employed not only for instrumental but also for reflection purposes (Blake, 2013), insofar as they can stand for production spaces where discourses are circulating (Martín-Barbero, 2009). In this line of thought, blended learning as a didactic methodology calls for the integration of media and connectivism (So & Brush, 2007). Blended learning connects different types of technologies (analogous and digital) and it constitutes the third generation of distance education (So & Brush, 2007). In sum, didactic materials stand for technologies and when they are integrated for a didactic purpose in a digital era, they support teaching methodologies such as blended learning.

## METHODOLOGY

The research paradigm was the qualitative one. According to Johnson and Christensen (2008), humans' behavior as part of reality can be studied from a wide and holistic perspective. In doing so, description, understanding and construction of reality through research is attainable from multidimensional or interdisciplinary ground rather than from a reductionist perspective (Maldonado, 2015). This research was descriptive-interpretive and unfolded within the grounded theory design from the stance of Strauss and Glasser (cited in Hernández Sampieri et al., 2010). Data collection techniques included field notes during the implementation stage where we applied the nonparticipant observation. Photographs of the material developed were also triangulated with the other data collection instruments. Lastly, the expert's perceptions on the material's potential impact were also collected through the rubrics designed for the evaluation of the didactic resource.

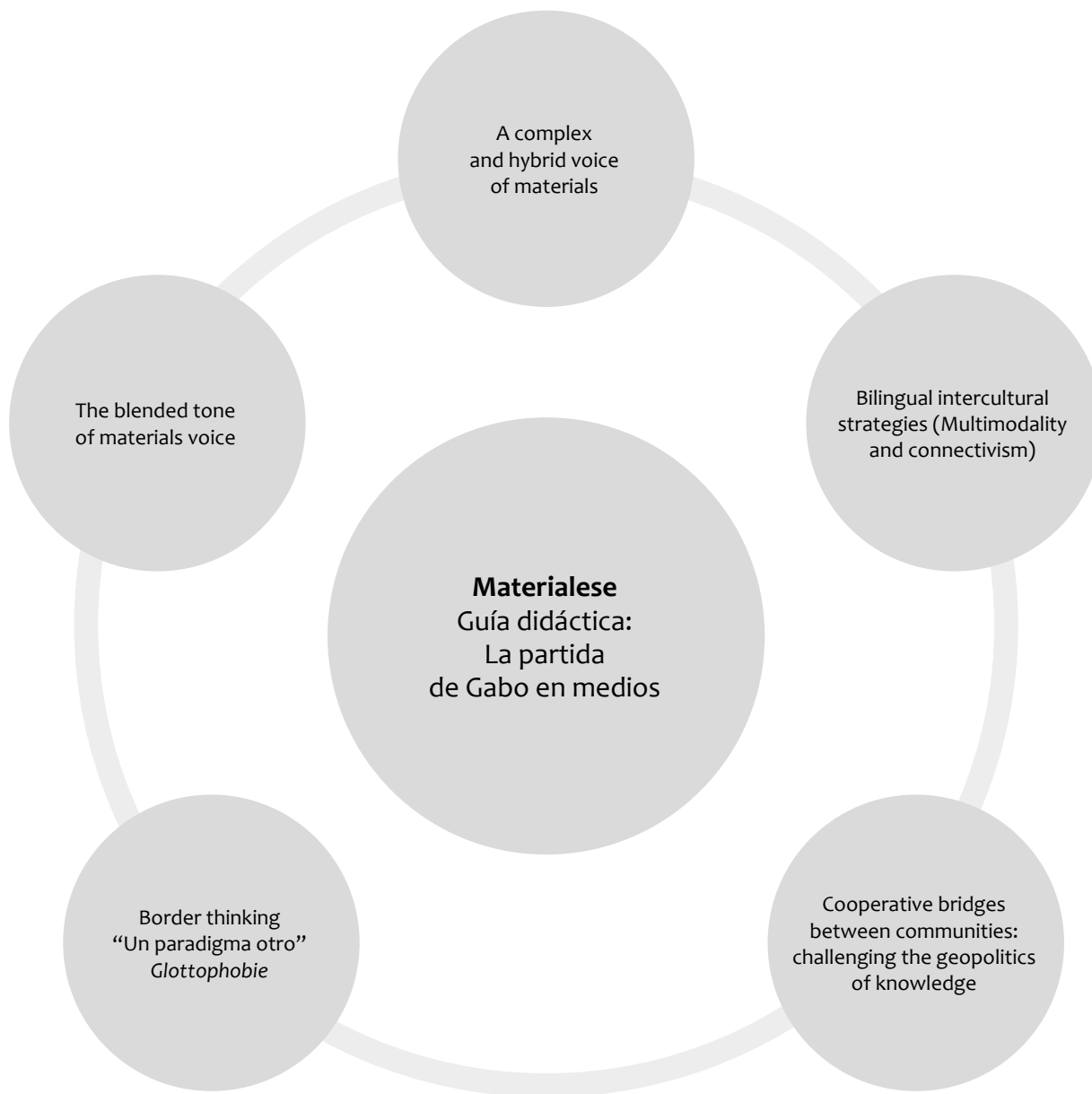
Purposeful sampling was the technique applied for selecting our information-rich case; particularly, we considered the expert sample. In this study, one of the criteria our sample had to meet was being an adult; having experience on materials adoption, adaptation and development; working as a teacher of Spanish as a Foreign Language, and speaking more than one language. This expert sample used the didactic material from the student-user role to evaluate the resource at the end.

In relation to the methodological path for instructional materials creation, Tomlinson suggests one by Jolly and Bolitho (cited in Tomlinson, 2011) where research processes behind materials development take place. These authors propose seven stages within this path through the following sequence: identification, exploration, contextual realization, pedagogical realization, production of materials, application and evaluation (Tomlinson, 2011). This series of stages are proposed as a guide for creating didactic materials in an informed manner in which the design phase is one of the steps to follow, as opposed to being the only phase. It is worth underlying there are multiple methodological paths to develop materials and this study has articulated some of them in relation to the one presented in Tomlinson's proposal.

## FINDINGS

In this section, we discuss the final emergent category through the explanation of the subcategories attached to it. We applied both the open and axial coding through the grounded theory as the data analysis approach in our study. Methodological triangulation was selected to validate our final category and its subcategories. Needless to say, our material is part of our results and it is displayed through photographs as samples to support our interpretations of field notes and the expert's perceptions. Figure 2 provides the follow-on graphic that displays our findings and also indicates the connections among the category and subcategories.

Figure 2. The findings wheel



Produced by the author

**Materialese: the voice of materials**

The central category, *Materialese*, stems from the lexical unit: *material*. This concept refers to the voice didactic materials gain during and after the process of development to interact with learners as users from border thinking perspectives. Since it is a new concept

in the literature, and since it came up in the course of this research, we explain its origins and roots initially founded on two theoretical concepts. In First Language Acquisition (FLA), mother talk has revealed an influence on child language development. Pasaribu (2012) along with other authors, label it as *motherese* and remark that this specific language use involves constant diminutives, questions, imperatives, redundancy and emphasis on certain lexical units through prosodic features (intonational and stress patterns). In Pasaribu's (2012) investigation, the same language characteristics were notorious in children's language use, which assimilated to caregivers' input.

Similarly, further research is conducted about the changes made on the way teachers talk when interacting with students (Álvarez Cederborg, 1991). Teachers seem to adjust their language when interacting with learners to the extent that this use displays oversimplification, according to Van Lier (2013). Due to the fact that this strategy resembles what mothers do with language, adjusted teachers' talk receives the name of *teacherese* (Van Lier, 2013). Indeed, some authors identify further prosodic changes in *teacherese* than those existing in the *motherese*. As a matter of fact, these adjustments in both teachers' and mothers' language to communicate with students and children respond to the definitive goal intended to make input comprehensible and appealing for supporting the learning process (Hummel, 2014).

Nevertheless, teaching and learning practices encompass participants other than educators and students in the canonical manner we know them. Indeed, didactic materials can also perform the role of mediating linguistic and cultural knowledge in our learners' process (Baquero, Fuertes & Gama, 2015; Rico, 2012). As materials communicate messages to the learners as users, they seem to acquire a voice to interact with the learner. By applying the same morphological pattern from those concepts and adding the suffix *-ese* which is used to describe things and places', such as people and languages spoken (Wiktionary, n.d.), the concept *materialese* emerges. We define it as the particular and polyphonic language use didactic materials have for interacting with learners. When developing materials, this voice is shaped during and after the process (Figure 3). The next lines will expand on this assertion.

In this sample, the same section from the digital environment in our blended material is presented before and after its use. In firsthand, the multimodal (Kress & Leeuwen, 2001; 2002) and polyphonic voice of the didactic resource, or what we have coined as *materialese*, displays a visual language which combines light background with dark color font. From the semiotics of color viewpoint, this color strategy conveys harmony and calmness because of its complementarity (Kress & Van Leeuwen, 2002). Additionally, font size is bigger on certain alphabetical texts; therefore, through this semiotic strategy, *materialese* may be calling users' attention to questions in contrast to answers. All of these semiotic resources are part of the materials' voice to communicate multimodal messages.

Figure 3. Prosumers' contribution to *materialese*

**Pregunta 1: Selecciona los ámbitos sociales donde el autor de cada noticia ubicó el evento acerca de Gabo.**

Para realizar esta actividad, ten en cuenta las rutas de acceso a las noticias en la guía impresa.

	Noticia 1: Semana	Noticia 2: El periódico	Noticia 3: El informador
Artes y letras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Pregunta 1: Selecciona los ámbitos sociales donde el autor de cada noticia ubicó el evento acerca de Gabo.**

Para realizar esta actividad, ten en cuenta las rutas de acceso a las noticias en la guía impresa.

	Noticia 1: Semana	Noticia 2: El periódico	Noticia 3: El informador
Artes y letras	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Created by the author

*Materialese* is also enriched by the alphabetical text that supports its multimodal quality. Figure 3 shows the use of written language in Spanish to provide instructions for the development of activity 1. The instruction's content had to do with choosing a field in which each piece of news about Gabo's death was placed. The aim of this activity was to foster analysis and interpretation of electronic texts as an extralinguistic skill in learners. Use of language communicated closeness due to the familiar mode (*tuteo*) as a mitigating tool in instructions presented directly as imperative sentences charged with demands as illocutionary forces (Fromkin, Rodman and Hyams, 2011), e.g. choose the social area where the news' author placed the event about Gabo's death (prompt in question 1, figure 3). Additionally, the *materialese* in this case seemed to perform the role of helper for students to the extent that it added a note on how to develop the activity by employing the printed material connected to the digital one. It is worth keeping in mind that the material developed in the present study was founded on the *blended learning didactic* option (So & Brush, 2007). *Materialese* was also voiced through alphabetical texts that were presented in the resources of the didactic object to communicate with students while they use it for learning purposes.

As soon as the user answered the form (the below area in Figure 3) with questions about the three electronic texts in our didactic material, he became a *prosumer* (González and Rincón, 2013) who also interacted with the didactic object and complemented its voice while learning. The user's choices in Figure 3 transformed the *Materialese* in the electronic resource through his interpretation about a text. This means learners and teachers contribute to didactic objects' *Materialese*, which may be complemented only when employed by human beings. However, this threefold material-student-teacher interaction should not be unidirectional, but bidirectional. Communication processes and reciprocal feedback between the *Materialese* and students as key prosumers implies an active participation of both. It overcomes the behavioristic model of communication and learning (Richards and Rodgers, 2014) usually promoted in didactic methodologies and materials, and the objectification of technology (Blake, 2013).

In the case of the created material, a kind of polyphonic voice came into light as Bakhtin (Cited in Angermuller, Maingueneau and Wodak, 2014) would express. Firstly,, this digital form (Figure 3) asks learners questions about their understandings of the news texts through visual and alphabetical language. Bilingual teachers, SLA theorists', didactic alternatives proponents' and even graphic designers' contributions intersect to build up a polyphonic discourse within the material (Bakhtin as cited in Angermuller, Maingueneau and Wodak, 2014) to interact with learners. The combination of individual voices artistically organized to dialogue around communication along with teaching and learning mediated by multimodal languages (e.g. the L1-L2 connected language) became manifest in the concrete material of this study. That condition allowed for a polyphonic voice in the didactic resource to communicate with the user learner.

*Materialese* or the voice of materials emerges not only as an unavoidable and neglected condition of didactic tools, but also as a product of the multiple theoretical and methodological variables of the process. In other words, we refer to *materialese* as a complex category in constant relationship to different factors. They seem to work as intervening conditions, causes, consequences, actions and interactions (Hernández Sampieri et al., 2010; Maldonado, 2015). We will explain this category through the subcategories that represent its core dimensions as follows.

### **Bilingual and intercultural nuances of *materialese***

The Common Underlying Proficiency model or CUP (Cummins, 2005) opens the possibilities for our material to apply bilingual strategies (Cummins, 2005) on the content presented in our object for learning (Cacheiro, 2011). Since Baker (2006) along with Creese and Blackledge (2010) understand languages as resources, their integration within a psycholinguistic principle translates into a bilingual strategy in our material—and the expert also perceived it. As an illustration, we have the bilingual texts in the complementary printed guide (Figure 4) originally published as monolingual in media sites, and the prompts in the digital and printed resources connected in our didactic material (Figures 4 and 5).

Texts chosen were authentic manuscripts selected by the highest number of words, and the expert commented on this aspect (three journal news online as media, figures 5 and 6). Both new and previous frameworks of reference coined through languages and cultural experiential knowledge are linked. In this manner, pieces of news around Gabo's death in mass media communication (Figure 5), which we used as our text sample, were transformed into a didactic resource in the Spanish as a foreign language material (Center for Media Literacy, 2003).

Figure 4. Interlinear texts

<b>Muere</b> Dies	<b>el</b> the	<b>premio</b> Nobel ↔	<b>Nobel</b> prize	<b>de</b> of	<b>Literatura</b> Literature	<b>Gabriel</b> Gabriel	<b>García</b> García	<b>Márquez</b> Márquez		
<b>El</b> The	<b>escritor</b> writer	<b>que</b> that	<b>llegó</b> came	<b>de</b> from	<b>Aracataca</b> Aracataca	<b>a</b> to	<b>la</b> the	<b>cumbre</b> summit		
<b>El</b> The	<b>premio</b> Nobel ↔	<b>Nobel</b> prize	<b>de</b> of	<b>Literatura</b> Literature	<b>en</b> in	<b>1982</b> 1982	<b>Gabriel</b> Gabriel	<b>García</b> García	<b>Márquez,</b> Márquez,	
<b>ha</b> passed	<b>muerto</b> away	<b>este</b> this	<b>jueves</b> Thursday	<b>a los</b> —	<b>87</b> 87	<b>años</b> years	<b>de edad</b> old	<b>en</b> in	<b>México,</b> Mexico,	<b>donde</b> where
<b>vivía</b> he-lived	<b>desde hace</b> many-years	<b>años,</b> ago,	<b>después</b> after	<b>de</b> living	<b>pasar</b> through	<b>las</b> the	<b>últimas</b> last	<b>semanas</b> weeks		
<b>aquejado</b> affected	<b>por</b> by	<b>una</b> a	<b>neumonía.</b> pneumonia.	<b>El pasado</b> Last	<b>31</b> March ↔	<b>de marzo,</b> 31st,	<b>García</b> García			

Taken from Aldana (2015)

Figure 5. Bilingual texts in headings of the digital scenario

## 1. La partida de Gabo en los medios/Gabo's leaving in media. Presentación de la guía

Taken from Aldana (2015)

**Figure 6.** Perceptions about authentic samples of language (Expert’s perceptions)

2. PRESENTACIÓN DEL ADUCTO	Noticia 1: Semana	Noticia 2: El periódico
2.1. Las muestras de lenguas presentadas son auténticas	✓	

**Pregunta 3: ¿Qué entiendes del enunciado: “¿qué tristeza tan profunda!”? \***

**Pregunta 4: ¿Quién dijo el anterior enunciado y por qué crees que lo expresó?**

Taken from Aldana (2015)

Subsequently, *materialese* in our didactic resource seemed to support the connections between different types of knowledge (L1, L2, students’ experiences, cultures, a writer’s life story ...) in such a way that meaningful learning along with cognitive flexibility were stimulated in the didactic object developed. On the one hand, the bilingual strategy allowed for association processes in Spanish learning that could potentially lead the student-user to meaningful learning (Van Lier, 2008). As argued by Chimbutane (2011), L1 should be included in the teaching practice if the objective is exactly the meaningful learning whose basis is the psycholinguistic interdependence between languages and thus, egalitarian acknowledgement (de Mejía, 2006).

Along these lines, cognitive flexibility appears as a relevant condition in emergent bilinguals (Meskill, Mossop and Bates, 1999), and *materialese* responds to it. These emergent bilinguals’ characteristic (interaction through the interface to read and write electronic texts in different languages) is supported by their cognitive flexibility (Meskill et al., 1999). Wiseheart, Wiswanathan and Bialystok (2014) assert that the abovementioned flexibility allows for solving syntactic, semantic and sociocultural problems. From this perspective, the bilingual learner makes sense of the world through this flexibility, moving through dual and



even multiple language systems of thought and world representations (Meskill, Mossop & Bates, 1999). For instance, Spanish learners are asked to explore reactions of three countries to Gabo's death (Figure 6) in the material created. For this, learners should read the interlinear texts in the printed resource (Figure 4) and critically analyze them as in question 2 of the digital form. Specifically, they need to identify news authors' tone in their texts, stimulating discourse analysis abilities in students (Figure 7). Negotiation of meaning on Gabo's death (a natural and cultural fact) and constructed in mother and target languages is constantly taking place within the development of activities (Figure 7) and supported by the technical mechanism: *Deja un comentario* (Comment), as we can see in Figure 8.

Figure 7. Negotiating meanings discovered

**Pregunta 2: Después de leer la entrada y el título de cada noticia, ¿cómo calificas o describes el tono de cada noticia o mensaje mediático?**

Selecciona tus respuestas del cuadro a continuación.

	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3
Irónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Taken from Aldana (2015)

Figure 8. Technical mechanism: *Deja un comentario*

Ahora comparte con nosotros un comentario a partir de esta pregunta:

**¿Qué has escuchado acerca de este personaje en tu país de origen?**

Gracias por tu participación.

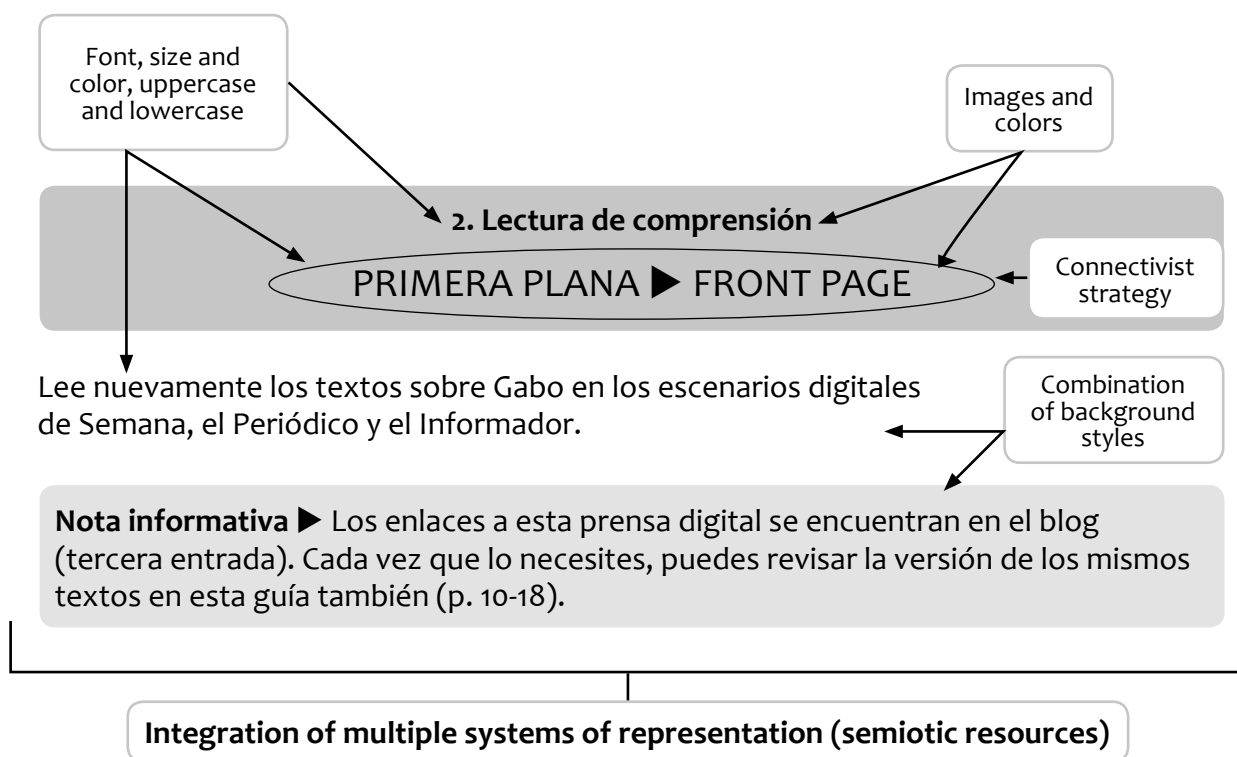


**Deja un comentario**

Taken from Aldana (2015)

Negotiation of meaning in dual and multiple systems of linguistic knowledge (as shown in Figure 4 and Figure 5) also seemed to shed light on the intercultural dimension of our didactic object’s voice. The connectivist strategy, in the form of mother language/target language, may lead to intercultural communication processes (Alsina, 2012). Indeed, when we refer to dual and even multiple systems of thought, we are pointing to cultural worldviews and practices attached that can be interpreted in a dialogical space for meaning exchange (Alsina, 2012). What seemed an abstract psycholinguistic principle (Common Underlying Proficiency) implied a sociocultural reason for the material we developed. Two alphabetical languages and other multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001) resources already discussed (images, colors, sizes... ) allowed for an encounter of cultures (Gruzinsky, 2006; Vizer, 2005) through the bilingual *materialese*. The expert also pointed it out when highlighting the importance of including simultaneously in the learning process, and creating an encounter between students’ mother and target languages. (Figure 9, Excerpt 1).

Figure 9. Multimodal text configuration



Created by the author

**Excerpt 1.** Perceptions about the material developed in this research

The didactic material is highly interesting and to my mind, I feel identified with everything, even the foundations behind it. I identify with the idea of employing students’ mother tongue, translation and other important tools for L2 learning. Congratulations.

The voice of this material or *materialese* may communicate with learners in a possible shared space where geo-politic borders (Mignolo, 2000) between languages and the cultural communities behind them (Kramersch, 2013) may disappear and are not separate from each other, as would be the aim in the material's interlinear texts (Figure 4). Indeed, communities build up cooperative bridges (Beeman & Urow, 2013) through which they construct cultural meanings and share experiences coded through multimodal languages in an intercultural environment. The three electronic texts (Figure 10) digitally linked as the core of our blended material exemplify this feature.

**Figure 10.** Intercultural texts in a shared space

### 3. Primera plana / Front page

Publicado 20 abril, 2015

a. Ingresa a los escenarios digitales de las noticias acerca de Gabo a través de los siguientes enlaces:

Semana:

<http://www.semana.com/gente/articulo/gabriel-garcia-marquez-murio/384135-3>

El periódico:

<http://www.elperiodico.com/es/noticias/ocio-y-cultura/muere-premio-nobel-literatura-gabriel-garcia-marquez-3252745>

El informador:

<http://www.informador.com.mx/cultura/2014/523625/6/reportan-muerte-de-gabriel-garcia-marquez.htm>

Created by the author

At this point, culture in the language class is understood from a communitarian standpoint (Vizer, 2005; González, 2017), i.e. culture may be constructed by agents (e.g. teachers and students) together through praxis once different communities of sense encounter (Rizo, 2013), as in our material. In this interaction, subaltern and dominated communities are restated and positioned in a *new paradigm* where border thinking looks for new intersections among them without radical and binary positions (Mignolo, 2000; Walsh, 2003). That is why *materialese* in our didactic object involved responses to Gabo's death as linked to learners' cultural and language experiences integration (Byram and Buttjies, 1991). Examples of this are shown in figures 4 and 8. Indeed, translation worked as a special tool to absorb the colonial difference in our material (Mignolo, 2000).

Furthermore, this material's bilingual voice challenges the colonial difference and implied power relationships (Blanchet, 2016) that underpin the concept of Foreign Language (FL). Understanding a language as *foreign* produces in the learner a feeling of estrangement that keeps him or her at a distance. Subsequent Glottophobia (Blanchet, 2016) and other sociocultural discriminations could be reduced through bilingual strategies that support nonhierarchical interactions and languages connections in the *materialese*, as border thinking (Mignolo, 2000). Both the bilingual strategies applied in our material and the connection among cultural experiences within the same dialogical space seemed to serve as the intersection of local histories

(Gabo's death along with the reactions to it) and global designs from the perspectives of the local in terms of Mignolo (2000). For that reason, the *materialese* in our didactic object advocated for a reevaluation of colonial labels attributed to Spanish as a foreign language and suggested an alternative one that relied on bilingual and biliteracy practices.

### **Materialese in the postindustrial era**

Initially, didactic materials refer to any object that has an impact on students' learning processes (Tomlinson, 2011). This means they play the role of technologies defined as tools that have accompanied and supported the development of humanity (Blake, 2013). Therefore, by this perspective, the entire spectrum, from the board and markers to the internet and mobiles, could potentially work as didactic materials for language learning. Our didactic material integrated analogous and digital resources for learning (Cacheiro, 2011) around a transversal issue (Gabo's death) in multiple media that depended on each other (Figure 11). Specifically, the *materialese* in our didactic object constituted a macro-narrative (Figure 12) as a hybrid electronic text (So and Brush, 2007; Meskill, Mossop y Bates, 1999). Technology integration around a macronarrative in our *materialese* articulated linguistic memories (Mignolo, 2000) to be read from diverse cultural systems of meaning (languages, images, colors...). In a nutshell, our material voice seemed to imply a multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001) and transmedia learning process.

**Figure 11.** Blended material



(Continúa en la siguiente página.)

Figure 11. Blended material



**1. La partida de Gabo en los medios/Gabo's leaving in media. Presentación de la guía**

Publicado 20 abril, 2015

¡Hola a todos!

Para que comprendas la organización de nuestras actividades en la guía a punto de desarrollar, haz clic en el siguiente enlace a Quizlet. En este sitio encontrarás la presentación de las secciones de la guía en general. Ten en cuenta los siguientes pasos:

1. Haz clic en el enlace de abajo.
2. Ingresa la clave para acceder: spanishespañol
3. Se desplegará una ventana de Quizlet en la que puedes hacer clic en la secuencia de *Flashcards, Learn, Speller, Test* y sobre los juegos para práctica: *Scatter* y *Space Race*.

ENLACE QUIZLET

[http://quizlet.com/\\_132ioa](http://quizlet.com/_132ioa)

Taken from Aldana (2015)

Figure 12. Perceptions on Macro-narrative

2. PRESENTACIÓN DEL ADUCTO	Sí	No	Parcialmente
3.2. Las actividades permiten la reflexión acerca de la macro-narrativa generada a partir de los textos seleccionados	✓		

Taken from Aldana (2015)

The convergence of media for contents circulation in a digital era (Jenkins. Cited in Scolari, 2013) through a blend of *materialese* was coherent with the intercultural and bilingual strategies as alternatives to monolingual bilingualism (Ismail, 2012). When talking about interculturality, bilingualism and blended environments, the *connection* corresponded to the *relevant node* (Downes & Siemens, 2007) that supported the three of them. It means that moving from one resource to another appeared as a critical and relevant learning process in the *materialese*. Thus, the voice of our didactic object can potentially respond to the theory of learning in a postindustrial era (Estudillo García, 2001), known as *connectivism*. In other words, the voice of our didactic materials may support cognitive flexibility in emergent bilinguals for them to communicate through and with different scenarios for learning together, which was the aim of our material in this study (Figure 11).

## CONCLUSIONS

After carrying out this research study, we can conclude three important ideas. At first, materials, resources or technologies (other participants in the learning environment) also establish a communication process with students through a particular talk. This one, in turn, can involve bilingual and intercultural resources and strategies that imply cognitive flexibility and spaces for students to reflect from *border thinking*. This means students can learn languages by using and, mainly, connecting them together with cultural manifestations or practices, setting aside hierarchies or colonial labels for differences. Didactic materials are not transmitters of information, but further supporting resources and scenarios for creating multiple dialogues in heterarchical levels of discussion. The concept created to define the voice of materials from the perspective we addressed is *materialese*. In contrast to motherese or teacherese, *materialese* replaces oversimplification into cognitive flexibility and bilingual strategies for communication practices and learning. Secondly, the integration of tools intended to have an impact on students' processes seems consistent with the theory of learning in the digital era and it demanded previously mentioned cognitive flexibility, supported by bilingual and intercultural strategies. And, thirdly, creating and evaluating didactic language materials may need complex and critical viewpoints and attitudes in teachers as developers rather than as users only. Materials development may not constitute an instrumental domain in Applied Linguistics as a field, but another critical area of action for language teachers as critical agents.

## REFERENCES

- Aldana, Y. Baquero, M. y Rivero, G. (2012). Facebook Taste: A Social Disjunction or a Social Conjunction? *Asocopi Newsletters*, 24, 10-13.
- Aldana, Y. (2014). La cartografía digital: una aproximación cultural y comunicacional a la red social Conversation Exchange. *Teoría y Praxis*, 9 (1), 18-38.

- Alsina, M. (2012). *La Comunicación Intercultural* (2 ed.). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Álvarez Cederborg, A. (1991). Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla de español como L2. ASELE, Actas III. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0145.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0145.pdf)
- Angermuller, J., Maingueneau, D. and Wodak, R. (2014). *The discourse studies reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aslam Sipra, M (2013). Contribution of bilingualism in language teaching. *English Language Teaching*, 6 (1), 56-66.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon Multilingual Matters.
- Baquero, M., Fuertes, F., & Gama, L. (2015). *Las funciones mediadoras de los materiales impresos elaborados por los docentes de lengua castellana en tres instituciones educativas distritales de Bogotá*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Beeman, K. & Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy. Strengthening bridges between languages*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- British Council (2001). *Common European framework of reference. Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Buttjies, (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 39, 69-81.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Toronto: Multilingual Matters.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning two Languages in the EFL Setting*, 1-18.
- de Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412006000100008&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412006000100008&lng=en&tlng=en).
- Downes, S. (2007). An Introduction to Connectivist Knowledge. In Hug , T. (Ed.), *Media, Knowledge & Education - exploring New Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. [Proceedings of the International Conference], June 25-27.
- Ese (n.d.). In Wiktionary. <https://en.wiktionary.org/wiki/-ese>
- Estudillo García, J. (2001). Surgimiento de la Sociedad de la Información. *Biblioteca Universitaria*, 4 (2), 77-86.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2011). *An introduction to language*. Australia: Wadsworth, Cengage Learning.
- González, F. (2017). *Propuesta cíclica de competencia comunicativa intercultural en la clase de lenguas extranjeras*. [Graduation Thesis] Bogotá: Universidad de los Andes.
- González, K., Rincón C. Diego A. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la Web 2.0 en la educación superior. *Sophia*, 9, 79-94.
- Guerrero Nieto, C. & Quintero Polo, A. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿La ilusión de la democracia?* Bogotá: Editorial UD.

- Gruzinsky, S. (2006). *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hummel, K. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*, (1<sup>st</sup> ed.). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Icaza, R. (2017). Decolonial feminism and global politics: Border thinking and vulnerability as a knowing otherwise. In M. Woons & S. Weier (Eds.), *Critical epistemologies of global politics*. Bristol: E-International Relations Publishing.
- Ismail, A. (2012). An evaluation of the monolingual fallacy in Oman. *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (2), 143-159. doi:10.1111/j.1473-4192.2011.00301.x
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Hodder.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343-468.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.
- Maldonado, C. & Gómez Cruz, N. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado de arte*. [Documento de Investigación No.76]. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2015). Pensar la <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/54/maldonado.html>. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 54, 313-324. Retrieved from: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/54/maldonado.html>
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10 (1), 13-31. [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)
- Meskill, C. Mossop, J. & Bates, R. (1999). Bilingualism, cognitive flexibility, and electronic literacy. *Bilingual Research Journal*, 23 (2), 235-246.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/ global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 187-202.
- Pasaribu, T. (2012). *Motherese in language acquisition*. [Tesis de maestría]. Medan: Universidad Universitas Negeri Medan.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 30, 130-154.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.



- So, H. & Brush, T. (2007). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 30, 1-19. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2010). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. New York: Continuum.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: University Press.
- Van Lier, L (2008). The ecology of language learning and sociocultural theory. En: A. Creese, P. Martin & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 9 (pp. 53-65). Boston: Springer Science+Business Media.
- Van Lier, L. (2013). *Interaction in the language curriculum*. New York: Routledge.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme E., & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from Talis*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vizer, E. (2005). Aportes a una eoría social de la Comunicación. *Intexto*, 1 (12), 1-14.
- Walsh, K. (2003). Las Geopolíticas del Conocimiento y Colonialidad del Poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis*. [Documento en línea]. <http://polis.revues.org/7138>.
- Wiseheart, M., Wiswanathan, M. & Bialystok, E. (2014). Flexibility in task switching by monolinguals and bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (1), 141-146.



# Analyse critique d'une recherche-action-formation visant la co-construction de compétences mobilitaires entre étudiants européens

**Magali Ruet**

*Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 (magali.ruet@sorbonne-nouvelle.fr)*

Recibido: 4 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.13>

## **RÉSUMÉ**

Cet article propose un bilan critique d'une recherche-action-formation qui avait pour but de préparer des étudiants croates à partir en séjour de mobilité en France. Réalisée en mai 2017, elle fut co-construite par une chercheuse en didactique des langues et des cultures et des enseignants des départements de langue française et de croate langue étrangère de la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Zagreb. Son objectif était d'accompagner et de former des étudiants croates avant une mobilité universitaire au niveau linguistique et à la méthodologie universitaire, mais également de développer chez eux un point de vue réflexif, notamment par la rencontre avec des étudiants Erasmus sur place. L'évaluation de cette action de formation sera l'occasion de revenir sur la démarche de recherche-action-formation et d'en montrer les avantages et les limites.

## **MOTS CLÉS**

Recherche-action-formation, interculturel, réflexivité, accompagnement, co-construction

## **Análisis crítico de una formación en investigación-acción dirigida a la co-construcción de habilidades de movilidad entre estudiantes europeos**

### **RESUMEN**

Este artículo propone una evaluación crítica de un curso de formación que tenía como objetivo preparar a estudiantes croatas para un intercambio en Francia. Realizado en mayo de 2017, fue co-construido por un investigador en didáctica de lenguas y culturas, el Departamento de Lengua Francesa y el Departamento Croata de Lengua Extranjera de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zagreb. Además de la formación lingüística y metodológica de los estudiantes croatas en la *premovilidad*, el objetivo era permitirles co-construir conocimiento y una visión reflexiva de sus procesos y de su elección de movilidad, junto con los estudiantes extranjeros que estudian en Zagreb. La evaluación de esta acción de formación proporciona una oportunidad para revisar el proceso de investigación-acción-formación y mostrar sus ventajas y limitaciones en este caso.

### **PALABRAS CLAVES**

investigación-acción-formación, intercultural, reflexión, acompañamiento, co-construcción

## **A Critical Analysis of an Action-Research Training Aiming at the Co-Construction of Mobility Skills amongst European Students**

### **ABSTRACT**

This article proposes a critical assessment of a training course aimed to prepare Croatian students for mobility in France. It was built in May 2017 and was co-constructed by a researcher in language and cultural didactics, the French language department and the Croatian foreign language department of the Faculty of Philosophy at the University of Zagreb. In addition to the linguistic and methodological training of Croatian students in pre-mobility, the aim was to have them co-construct, with foreign students studying in Zagreb, knowledge and a reflective view of their paths and their choice of mobility. The evaluation of this training will provide an opportunity to review the research-action-training process and show its advantages and limitations in this case.

### **KEY WORDS**

research-action-training, intercultural, reflexivity, accompaniment, otherness, co-construction

## **INTRODUCTION ET CONTEXTUALISATION**

La Croatie est un petit pays, nouvellement créé<sup>1</sup> et depuis peu membre de l'Union Européenne<sup>2</sup>. Dans les discours, il fait tantôt partie des *Balkans*, de l'*Europe de l'Est*, de l'*Europe centrale et orientale*, ou même, de l'*Autre Europe*. Matvejević (1996) questionne : « Qu'est-ce qui est autre dans cette partie de l'Europe, qu'est-ce qui est européen dans cette altérité ? ». Ces questions se retrouvent au niveau de la vie politique et sociale et reflètent certaines des tensions identitaires traversant le pays. Ces tensions découlent de la nécessité de se construire une identité nationale dans un contexte de séparation de la Yougoslavie et d'intégration à l'Union Européenne. Or, cette identité nationale s'est historiquement

1 Il déclara son indépendance vis-à-vis de la Yougoslavie le 25 juin 1991 et fut reconnu internationalement le 15 janvier 1992.

2 Depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2013.

construite *face à l'autre* et contre l'agression plutôt que sur des valeurs communes<sup>3</sup>. À cette situation identitaire problématique s'ajoute une situation politique et économique compliquée : la transition avec le communisme titiste est difficile et il n'est guère proposé d'autres solutions que la démocratie libérale et l'économie de marché, qui ne fonctionnent pas toujours de manière optimale, surtout dans le contexte de crise actuelle. Ce qui peut amener à une certaine *yougonostalgie* mais surtout à des mouvements politiques radicaux, la peur sociale et les crispations identitaires étant le « fonds de commerce de tous les populismes postcommunistes » (Sunić, 2010, p. 16). Une certaine *discordance des temps* se fait sentir avec l'Occident, ce qui entraîne des frustrations (exploitées par les démagogues nationalistes) et une « image déformée d'un insaisissable modèle occidental qui fascine les jeunes » (Dérens et Geslin, 2007, p. 8).

Dans ce contexte, le programme Erasmus<sup>4</sup>, dont les objectifs principaux dès sa création sont de former les jeunes à une citoyenneté et des valeurs européennes, peut représenter une opportunité pour les jeunes croates de construire leur identité et leur intégration au sein de l'espace européen. En effet, une situation de mobilité peut être considérée comme un espace *transactionnel* (Lipiansky, 1992) où « la rencontre a lieu entre Ego et l'Autre, mais surtout entre Ego et Ego » (Burnay, 2015, p. 73). Cette situation permet donc à la fois de changer ou de confirmer son image de l'Autre, mais surtout de construire sa propre image et sa propre identité. Même s'il serait justifié de discuter de la portée effective d'Erasmus sur la création d'une identité et de valeurs européennes<sup>5</sup>, une portée *transformative* de la mobilité est presque toujours mise en avant par les étudiants ayant effectué une telle expérience<sup>6</sup>. Or, si différents programmes de mobilité existent en Croatie, et en particulier le programme Erasmus, le nombre d'étudiants partant reste faible comparé à celui des autres pays européens<sup>7</sup>.

C'est suite à ces constats que nous avons souhaité mettre en place un dispositif permettant d'encourager la mobilité étudiante. Cet article présentera donc une recherche-action-formation ayant eu lieu en mai 2017 au sein de l'Université de Zagreb. Le but de l'*action-formation* était de préparer sur plusieurs plans des étudiants partant prochainement en mobilité. Mais c'était également une *recherche* s'inscrivant dans le cadre d'une thèse qui vise à mieux comprendre la manière dont les étudiants vivent une mobilité et à proposer de (nouveaux) outils didactiques. À cette fin, nous avons fait remplir des questionnaires aux participants avant et après la formation, mené des entretiens auprès d'enseignant et enregistré les cours. Autant de données nous permettent d'effectuer un retour critique sur l'action de formation.

3 À ce sujet, voir Sunić (2010).

4 Même s'il n'est pas le seul programme de mobilité disponible pour les étudiants croates, nous choisisons dans le cadre de cet article de nous concentrer sur le programme Erasmus car il est le plus représentatif et le plus développé.

5 Voir en particulier Papatsiba (2001) et Poisson-Quinton, S. et Carlo, C. (2000).

6 Dans les entretiens biographiques que nous avons menés auprès de 20 jeunes croates de retour de mobilité, ces derniers insistent particulièrement sur la transformation de leur vision de l'Europe et de la Croatie et le développement de leur autonomisation.

7 Cette faible mobilité est due à nombre restreint de contrats existants entre universités mais pas uniquement car dans certaines facultés certaines places disponibles restent vacantes.

Après une présentation des objectifs et contenus de cette formation, nous ferons le bilan de ses succès et de ses échecs avant de proposer des explications et des possibilités de remédiation.

## LA FORMATION INTÉGRATION AU SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS

### Ses acteurs

La formation fut créée au départ avec la volonté d'associer une doctorante en didactique des langues et des cultures<sup>8</sup>, des enseignants du département de langue française et du département de croate langue étrangère de la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Zagreb, et s'inscrit dans une démarche de recherche-action-formation car elle vise à la fois à produire des connaissances (dans le cadre de notre thèse de doctorat) et à un changement de pratiques sur le terrain<sup>9</sup>. La volonté de co-construire la formation avait pour origine le désir de multiplier les expertises et les points de vue mais aussi d'assurer une pérennité à cette initiative. En effet, des formations ayant le même but avaient vu le jour quatre années auparavant, sous l'impulsion de l'Université de Zagreb et suite à une étude<sup>10</sup> ayant montré que les principaux freins à une mobilité étudiante dans un pays francophone venaient d'une insécurité linguistique et d'une peur du manque d'autonomie nécessaire dans un pays étranger. Des cours de Français sur Objectif Universitaire hebdomadaires avaient donc été mis en place en 2013. Suite au départ de la personne ayant créé ces cours, ces derniers ont peu à peu disparu. Il nous semblait donc nécessaire d'impliquer dans ces formations plusieurs personnes, capables d'assurer la continuité de cette initiative.

Au niveau institutionnel, cette action de formation a reçu le soutien, et donc la reconnaissance de sa nécessité, de la part de la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Zagreb, de services des relations internationales (au niveau de l'Université et des différentes facultés) et de l'espace Campus France, géré par l'Ambassade de France. Par ailleurs, chercher des appuis auprès de différentes institutions avait comme but d'assurer une pérennité à cette formation ainsi que la volonté de pouvoir faire *dialoguer* des administrations ou services, tous co-acteurs de la mobilité étudiante et ayant pourtant parfois très peu de liens entre eux<sup>11</sup>.

8 Dans le cadre de sa thèse *Enjeux, effets et didactique de la mobilité étudiante. Une recherche action en Croatie, Serbie et Slovénie*, préparée sous la direction de Muriel Molinié, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Cette doctorante avait elle-même été enseignante à l'Université de Zagreb pendant quatre ans.

9 À travers la connaissance fine des enjeux et des effets de la mobilité étudiante sur ses acteurs, nous visons à pouvoir développer des outils didactiques adaptés à leurs besoins. Nous souhaitons également promouvoir ces outils didactiques dans le cadre de formations soutenant et encourageant la mobilité.

10 *Le français sur objectif universitaire comme un nouveau module : état des lieux et perspectives*. 2011 – 2013. Projet du Comité de développement de l'Université de Zagreb (Croatie).

11 La mobilité étudiante est gérée au niveau de l'Université, par le service des relations internationales. C'est ce service qui gère au niveau central tout ce qui concerne la mobilité étudiante institutionnelle, en particulier le programme Erasmus. Son action est ensuite relayée au niveau des services des relations internationales des facultés, action qui est elle-même relayée directement auprès des étudiants par les enseignants *référents Erasmus*. Ces différents services, plus ou moins en relation les uns avec les autres ont chacun leur organisation, leurs logiques, voire leur *vocabulaire* propre. Si l'on se place du côté de la mobilité dans les pays francophones, l'Ambassade de France est également partie prenante, proposant un espace campus France et des bourses de mobilité (courtes, pour des séjours linguistiques ou longues, pour une année universitaire).

La formation avait lieu dans les locaux de la faculté de philosophie et lettres mais était ouverte à tout étudiant de l'Université<sup>12</sup> ayant un projet de mobilité<sup>13</sup>, et sa promotion fut faite à travers affiches et liste de diffusion électronique dans toutes les facultés qui ont bien voulu relayer l'information. Elle fut présentée comme un atelier, avec pour titre *Intégration au système universitaire français* et destinée à des étudiants de niveau B1 minimum.

Étant donné la diversité des profils des étudiants concernés – chaque faculté ayant son propre calendrier universitaire – trouver un créneau idéal pour tous était une gageure. Il fut finalement décidé que la formation aurait lieu sur une semaine intensive (30 heures), à la fin de l'année universitaire pour la majorité des facultés, et après que le résultat d'obtention des bourses Erasmus fut publié.

### Ses objectifs et contenus

Cette formation avait deux types d'objectifs : l'un à long terme, qui est d'encourager la mobilité étudiante, grâce à une formation pérenne, reconduite chaque année, sur laquelle les étudiants savent pouvoir compter avant d'entamer des démarches pour partir ; un autre à court terme, celui de préparer les étudiants ayant déjà engagé ces démarches et s'appêtant à partir.

Pour créer les contenus de cette formation, nous nous sommes appuyés sur les compétences dont ont besoin les étudiants en situation de mobilité académique en France, mises en évidence par Mangiante et Parpette (2011) : langagières, liées aux exigences universitaires ; pragmatiques, liées à la méthodologie universitaire ; et culturelles. Cependant, si ces compétences nous semblent nécessaires, elles ne concernent que les besoins liés à l'intégration dans le cadre de l'Université. Or, comme nous le présentions en introduction, l'enjeu d'une mobilité étudiante peut être plus large que la simple réalisation d'un semestre d'étude dans une université étrangère. Elle peut être également vécue comme un moment de réflexion identitaire et de construction d'un projet de vie personnel. Afin qu'elle soit « au service du développement des personnes en mobilité (et non en circulation) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales » (Blanchet, 2011, p. 11), nous avons souhaité donner de l'importance à :

- une approche réflexive, permettant aux étudiants de développer un questionnement sur leur apprentissage, la formation de leur identité et la place d'une mobilité dans la construction de leur projet de vie. Nous rejoignons ici la pensée de Molinié (2006) qui fait l'hypothèse suivante :

l'exercice de leur réflexivité permettrait à ces étudiants de développer leur capacité à réaliser une synthèse de l'hétérogénéité socio-linguistique dans laquelle ils évoluent dans le contexte de la mobilité européenne, afin d'orienter et de ré-orienter leurs apprentissages présents et à venir. (2006, p. 84)

12 Donc possiblement de n'importe quelle discipline, l'Université de Zagreb comprenant 34 facultés de sciences dures, humaines ou sociales.

13 Nous l'avons dit précédemment, Erasmus est le programme le plus utilisé, et au final tous les étudiants qui ont participé en faisaient partie. Mais la formation était ouverte à tous les étudiants, peu importait leur projet de mobilité.

- la médiation (tant langagière, que cognitive et relationnelle), dont nous retenons la définition proposée par Coste et Cavalli (2014, p. 108) : « la médiation se définit comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre ». La médiation que nous souhaitons effectuer se situait principalement autour de la notion d'altérité, afin de faciliter l'intégration des étudiants car :

cette pénétration dans une nouvelle communauté par un processus de mobilité a d'autant plus de chance de réussir à terme que les composantes de cette nouvelle communauté qui présentent pour les 'entrants' un caractère d'altérité seront identifiées comme telles par ces derniers (2014, p.108).

- un positionnement de l'enseignant comme accompagnateur. En effet, une démarche d'accompagnement nous semblait particulièrement adaptée car elle accorde une grande place au sujet autonome autour de la triade conceptuelle : socialisation, autonomisation, individualisation (Paul, 2004). Il s'agissait non pas tant de former l'étudiant que de le conseiller, l'aider ou le guider. Ici, l'idée de cheminement prévaut sur celle d'un but à atteindre car alors la mobilité n'est pas considérée comme devant permettre d'atteindre une nouvelle compétence, mais plutôt comme une expérience permettant de réaliser des aspirations et de se développer personnellement.

Ces orientations posées, nous avons construit la formation autour de quatre modules, chacun comportant des objectifs spécifiques, et avons traité ces modules simultanément :

1. Construire son projet de mobilité (objectifs annoncés : formuler vos objectifs de formation et de mobilité ; développer vos capacités réflexives ; faire le point sur vos compétences).

À travers ce module, nous amenions les étudiants à revenir sur leurs parcours et leurs apprentissages afin de conscientiser les compétences déjà acquises et mobilisables en contexte de mobilité. Dans le but de questionner la formation de leur identité et le rôle d'une mobilité dans la construction de leur projet de vie, nous abordions leur vision de la place de la Croatie en Europe ainsi que les valeurs associées à Erasmus. Nous avons utilisé des dessins réflexifs<sup>14</sup> comme déclencheurs de la réflexion et de la discussion et amené les étudiants à formuler leurs objectifs et attentes concernant leur mobilité.

2. Gérer les situations interculturelles (objectifs annoncés : analyser vos expériences et vos pratiques d'apprentissage au contact d'autres langues et cultures ; définir les concepts de culture et d'identité ; apprendre à observer de façon neutre une situation nouvelle).

La première partie de ce module visait à définir et réfléchir (à partir de situations déjà vécues par les étudiants) aux notions de cultures et d'identités, ainsi qu'à présenter

---

14 Ce que nous nommons *dessin réflexif* est en fait un « dispositif comprenant le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation » (Molinié, 2011, p. 202) qui s'insère plus généralement dans une méthode biographique. Cette méthode avait pour but d'amener les étudiants à articuler parcours de vie, parcours d'apprentissage et projet de mobilité. Souhaitant pour cela faire adopter aux étudiants une posture réflexive sur leurs parcours comme processus d'individuation et de construction identitaire (Molinié, 2011, p. 22) nous avons choisi des consignes telles que : « Je dessine la manière dont je me représente ma vie en France » ; « Je fais le dessin de la Croatie au sein de l'Europe » ; « Je fais mon portrait de langue »

théoriquement ce qu'était une approche ethnographique et ses méthodes (observation, entretien, décentrement...). La deuxième partie, plus pratique, et construite avec une enseignante de croate langue étrangère, prévoyait de faire se rencontrer étudiants croates et étudiants étrangers en mobilité en Croatie<sup>15</sup>. Une première rencontre était consacrée à un entretien de l'étudiant étranger sur son expérience de mobilité, suivie par un travail en commun visant à produire une *ethnographie du quotidien* à Zagreb. Pour construire ces activités, nous nous sommes inspirés d'une démarche utilisée par Jackson (2006) qui, demandant à ses étudiants de réaliser un travail ethnographique chez eux, visait à *rendre le familier étranger*, et en faisait une préparation au *terrain* que représente une mobilité (Dervin, 2011).

3. La vie quotidienne d'un étudiant Erasmus (objectifs annoncés : connaître l'environnement d'un étudiant ; savoir se débrouiller dans la vie quotidienne en France ; connaître le système universitaire français).

Ce module se voulait très pratique et abordait des thèmes liés à la vie quotidienne d'un étudiant, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université. Cela pouvait également être l'occasion de formuler des objectifs. Par exemple, lorsque nous abordions le logement, nous réfléchissions aux conséquences possibles du choix d'un logement (individuel, en colocation, en résidence universitaire...) en fonction des objectifs prioritaires de l'étudiant (améliorer sa pratique de la langue, étudier, s'intégrer à la communauté étudiante...).

4. Méthodologie du travail universitaire (objectifs annoncés : comprendre et prendre en note un cours magistral ; connaître le système d'évaluation ; présenter un travail à l'oral ; être familiarisé avec l'argumentation).

Correspondant typiquement aux objectifs d'un cours de français sur objectif universitaire, ce module était centré sur les spécificités de la méthodologie universitaire française.

## RETOUR QUALITATIF ET BILAN

### Co-construction et institutions

L'un des premiers succès de cette formation, avant même qu'elle ne commence, fut que l'Université lui a attribué des points ECTS<sup>16</sup>. Alors que jusqu'à présent les cours de français sur objectif universitaire n'en bénéficiaient pas, il nous semblait important que cette

15 Dans le but de montrer une application pratique du plurilinguisme, nous avons décidé qu'il n'était pas nécessaire que les étudiants soient francophones, l'objectif de la rencontre étant la confrontation de points de vue différents et l'échange d'expérience et non la pratique de la langue. Les étudiants avaient donc la consigne d'utiliser la langue leur permettant d'échanger le plus facilement possible. L'anglais fut en majorité employé.

16 Le système de points ECTS (*European Credits Transfer Scale*) permet d'attribuer des points à un programme d'étude en se fondant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant. Ce système, généralisé dans les Universités européennes (et quelques Universités dans le reste du monde), facilite la mobilité d'un établissement à l'autre et la reconnaissance d'un parcours de formation (au-delà d'un diplôme spécifique).



formation puisse délivrer des crédits aux étudiants l'ayant suivie et validée. Cela montre une reconnaissance, par l'institution, de la valeur et de l'utilité d'une telle formation, et nous pensions que cela permettrait de toucher un plus grand nombre d'étudiants, qui voyaient leurs efforts récompensés. Il est cependant intéressant de faire remarquer qu'un décalage existait entre l'institution et les concepteurs du cours. Décalage qui illustre les incompréhensions et/ou tensions existantes entre les co-acteurs de la mobilité : comme nous l'avons présenté précédemment, notre formation reposait en grande partie sur la réflexivité et était fortement orientée vers la vie quotidienne. Or, ces objectifs n'ont pas été jugés utiles dans le cadre d'une formation universitaire. Sans changer notre programme de fond en comble, nous avons dû l'adapter pour qu'il puisse cadrer avec les attentes de l'institution qui considère que son rôle est de transmettre des savoirs académiques plutôt que des savoirs pratiques ou au service du développement personnel de l'individu<sup>17</sup>.

Par ailleurs, la co-construction fut difficile. Les enseignants croates qui s'étaient montrés partants au départ, ne se sont finalement pas réellement impliqués dans la formation. Les collègues du département de français n'ont pas souhaité s'impliquer dans la création ou pour donner les cours, et nous ont simplement soutenus pour l'aspect administratif<sup>18</sup>. Au département de croate langue étrangère, une enseignante était particulièrement motivée pour cette formation, qu'elle jugeait intéressante pour ses élèves, des étudiants Erasmus. Nous avons co-construit la rencontre entre étudiants étrangers et croates. Malheureusement, des contraintes d'emploi du temps ont rendu impossible le travail d'ethnographie prévu, seul l'entretien ayant pu être réalisé. Au final, cette formation résulte principalement de la collaboration entre la doctorante et une *lectrice* travaillant pour l'Ambassade de France et intervenant dans plusieurs facultés zagreboises. En poste depuis deux ans, elle connaissait bien les besoins et attentes des étudiants et cette co-construction s'avéra fructueuse au niveau de la mutualisation des expertises de chacune. Cependant, l'autre objectif d'une co-construction, à savoir, assurer une pérennité à cette initiative, n'est pas atteint puisque cette *lectrice* a quitté son poste le mois suivant.

### Du côté des étudiants

Cette formation n'a touché que peu d'étudiants puisque sur la douzaine qui aurait souhaité s'inscrire, deux étudiants étaient débutants complets (et donc d'un niveau de langue insuffisant pour suivre le programme) et cinq ne pouvaient pas combiner la formation avec leur emploi du temps. Au final, cinq se sont inscrits et tous n'ont pas pu suivre l'intégralité de la formation pour des raisons d'emploi du temps, ce qui ne leur a pas permis de réaliser toutes les activités prévues. Trouver un format et des créneaux horaires mieux adaptés serait l'un des premiers points à améliorer pour une formation future. L'une des options retenues pour la suite serait de garder le rythme d'une semaine intensive (les étudiants ayant pointé l'intérêt

17 Un collaborateur nous faisait remarquer : « Avec les activités/atelier de langue, culture et civilisation, on risque toujours la «banalisation» de la part de ceux qui font des disciplines «pures» et «dures» ».

18 La formation devant relever administrativement de ce département.

de se trouver immergés dans un environnement francophone) mais en dehors de l'année universitaire. Une école d'été pourrait s'avérer un format intéressant.

Dans leur évaluation de l'action de formation<sup>19</sup>, les étudiants ont particulièrement valorisé le contenu concernant la vie quotidienne. Il apparaît que ce dernier point est celui leur créant le plus d'angoisse et ils se sentaient soulagés d'obtenir des informations pratiques concernant leur installation en France. Le deuxième point ayant retenu leur attention est l'approche réflexive, qu'ils qualifient souvent d'*émotionnelle*. « J'aime beaucoup qu'on a touché la partie émotionnelle de notre séjour. On est les humains surtout et pas juste la personne qui prend des notes, rempli des formulaires, etc. » écrit une étudiante. De même, ils ont relevé qu'avant ils ne jugeaient pas utile de formuler des objectifs ou de planifier leur séjour, mais qu'aujourd'hui ils étaient satisfaits d'y avoir réfléchi et reconnaissaient l'importance d'avoir un projet clair et plus ou moins structuré.

Nous étions surpris que cette approche réflexive soit l'un des points les plus valorisés par les étudiants. En effet, nous avons parfois senti des réticences de leur part lors des activités relevant de cette approche. Les dessins réflexifs en particulier les ont laissé perplexes et ont rencontré peu d'adhésion. Cependant, même si la réalisation des dessins n'a pas été très suivie<sup>20</sup>, ils ont réussi à jouer leur rôle de déclencheurs et permis de libérer la parole sur les sujets qu'ils abordaient.

Le module qui semble avoir le moins rencontré d'intérêt est celui concernant la gestion des situations interculturelles. Principalement par manque de temps, mais également par désintérêt des étudiants, aucune *ethnographie du quotidien* n'a été réalisée. La rencontre avec les étudiants étrangers a bien eu lieu même si au départ les étudiants croates voyaient peu d'intérêt à rencontrer de non-francophones. Au final, cette rencontre fut appréciée et permit, dans une certaine mesure de rendre, à travers le récit de la vie quotidienne d'un étudiant étranger à Zagreb, le *familier étranger*. L'objectif initial de ce module n'a cependant pas été vraiment atteint, l'entretien réalisé n'ayant pas été beaucoup plus loin que la confrontation de cultures ou d'habitudes différentes.

### Tentatives d'explication et de remédiation

Il serait malaisé de tirer des conclusions à partir d'une seule expérimentation, mais sans prétendre généraliser, nous pouvons faire quelques remarques qui nous serviront à engager des actions de remédiation.

Le manque d'adhésion à l'approche ethnographique et la première réticence des étudiants pour la réflexivité, nous amènent à questionner le rôle et la formation de l'enseignant. En effet, c'était la première fois que nous introduisions des méthodes ethnographiques dans

19 À l'aide d'un questionnaire et à l'oral.

20 Certains étudiants n'en ont pas réalisé certains, tandis que les autres les ont souvent effectués rapidement et sans grand soin.

une formation alors que l'approche réflexive avait été plusieurs fois utilisée, avec des publics différents. Lors de ces précédentes expériences, nous avons pu nous rendre compte de l'importance d'expliquer, en particulier à un public adulte, le but et les fondements théoriques d'une telle approche. Nous avons donc pris le temps d'expliquer nos choix et l'intérêt de la réflexivité, ce que nous avons moins fait pour les méthodes ethnographiques. De plus, l'approche réflexive est maintenant largement documentée d'un point de vue théorique, ce qui n'est pas le cas pour la deuxième démarche. Pour de futures actions de formations nous pensons donc qu'il est important, en particulier pour des approches qui restent peu habituelles pour les apprenants, de tenir un discours particulièrement construit présentant les objectifs et finalités des activités proposées. Dans le cas présent, il serait également intéressant d'associer de telles démarches, jugées plutôt non conventionnelles, à des formes d'exercices académiques (dissertation, mémoire, argumentation...). En effet cela permettrait de travailler en même temps plusieurs compétences tout en ne décontenançant pas trop les apprenants.

Le deuxième point qui retient notre attention est l'échec d'une réelle co-construction avec les acteurs locaux. Engagé dans une démarche de recherche-action pour les raisons exposées précédemment, il nous semblait important que cette formation soit le résultat d'un travail collaboratif où « les acteurs sont les principaux vecteurs du savoir » (Macaire, 2011). Mais au final très peu d'enseignant se sont réellement impliqués. Cela vient-il du fait que le chercheur n'a pas su créer de relations horizontales et égalitaires permettant une organisation démocratique où c'est « le travail collectif qui définit la situation » (Macaire, 2011) ? En effet, les enseignants n'ont pas reçu de formation à l'interculturel ou à la réflexivité. Ainsi, bien que reconnaissant l'utilité d'une telle approche, ils ne pouvaient ou ne savaient comment être force de proposition pour aller dans ce sens et la construction des activités didactiques a surtout été le fait du chercheur.

Enfin, nous arrivons à la même conclusion qu'Anquetil (2006) qui constatait à la fin d'une recherche-action de formation à la mobilité dans une université italienne qu'« un nouveau cycle de recherche-action permettrait d'optimiser le module pédagogique, mais [qu'] il est indispensable de repenser complètement l'insertion institutionnelle du dispositif » (Anquetil, 2006 : 304). L'institution croate a reconnu la formation comme intéressante mais n'est pas réellement l'instigatrice de la demande et ne donne pas de moyens pour sa réalisation. Si plus de moyens humains et financiers étaient accordés, cela pourrait changer beaucoup de paramètres : une meilleure communication auprès des étudiants, la possibilité d'aménager un *espace-temps* adapté, mais surtout, l'implication d'enseignants. En effet, si certains d'entre eux se disent intéressés par cette recherche-action, ils doivent prendre sur leur temps libre pour la réaliser. Compte tenu des charges qu'ils ont déjà et du fait qu'ils ne bénéficieront certainement pas de reconnaissance particulière pour ce travail, leur faible implication est facilement compréhensible. Anquetil affirme qu'il est nécessaire de former des *agents de mobilité*. Ces derniers intégreraient dans leurs fonctions : didactique des langues-cultures, compétences interculturelles et capacités de gestion de projets interdisciplinaires en lien avec le territoire social et le milieu académique. « Son niveau professionnel devrait refléter une effective intégration de la « dimension européenne » du système d'enseignement supérieur » (Anquetil, 2006 : 308). Or pour le moment, cette « dimension européenne » n'est pas réellement prise en compte par le système universitaire croate.

## CONCLUSION

Mettre en place une action de formation dans le cadre de notre recherche doctorale a été riche à plusieurs niveaux et nous permet, grâce à son analyse critique, de pouvoir en tirer un certain nombre d'enseignements. Elle gagnerait en particulier à s'inscrire plus fortement dans une démarche de recherche-action, ce qui assurerait sa pérennité et amènerait une transformation des pratiques et de la représentation des acteurs concernant la mobilité étudiante. Elle devra pour cela s'attacher à mieux articuler pouvoir (politique), savoir (scientifique) et vouloir (pédagogique) (Pourtois, 2013). Un tel programme nécessitera de chercher des appuis institutionnels, de travailler la posture du chercheur-acteur et de réunir un petit nombre d'acteurs locaux, motivés pour engager un travail collaboratif. Par ailleurs, la formation ayant rencontré un réel succès auprès des étudiants, cela nous incite à la poursuivre et à la développer en gardant ce qui fait sa spécificité, à savoir l'introduction, dans un contenu relevant plutôt du français sur objectif universitaire, d'une médiation avec l'altérité et d'une démarche réflexive.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern : Peter Lang.
- Blanchet, P. (2011). Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des compétences plurilingues et interculturelles. Dans Molinié, M. (Dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (pp. 9-16). Cergy-Pontoise : CRTF.
- Burnay, N. (2015). Du dévoilement de l'intime à l'intimité du dévoilement. Réflexions théoriques et méthodologiques. Dans Defreyne, E., Hagdad Mofrad, G., Mesturini, S. & Vuilleminot, A.-M. (Dir.), *Intimité et réflexivité. Itinérances d'anthropologues* (pp. 65-82). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1, 101-117. DOI: 10.7358/lcm-2014-01-02-cost
- Dérens, J.-A. et Geslin, L. (2007). *Comprendre les Balkans. Histoire, sociétés, perspectives*. Paris : Non Lieu.
- Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des «cultures» emprunte à l'anthropologie... *Journal des anthropologues*, 126/127, 255-272. <http://jda.revues.org/5553>
- Jackson, J. (2006). Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (1), 77-98.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication*. Paris : Seuil.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Molinié, M. (Dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (pp. 113-124). Cergy-Pontoise : CRTF.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Matvejević, P. (1996). *Le monde ex : confessions*. Paris : Fayard.

- Molinié, M. (2006). Aspect de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen. Dans Molinié, M. & Bishop, M.-F. (Dir.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 83-101). Cergy-Pontoise : CRTF.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 144-154). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Papatsiba V. (2001). *Le séjour d'étude à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris X.
- Poisson-Quinton, S. et Carlo, C. (2000). *L'université : creuset unificateur pour l'identité européenne ? Différences et proximités culturelles : l'Europe : espace de recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, 25-35.
- Sunić, T. (2010). *La Croatie : un pays par défaut ?* Dublin : Avatar Éditions.



# Second and Foreign Language Pre-Service and In-Service Teacher Development to Make Intercultural Dimensions Explicit. Reflecting Through a Comparative Proposal Between France and Colombia

**Paola Andrea Gamboa Diaz**

*Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 (paola.gamboa-diaz@sorbonne-nouvelle.fr)*

Recibido: 18 de junio de 2018 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.14>

## **ABSTRACT**

This article presents the preliminary findings of a research project conducted at two universities (in France and Colombia) and based on critical reflexivity (discernment, thinking and pedagogy). Its aim is to analyze the way intercultural epistemology (approaches, notions, perspectives, practices, etc.) could be explored in order to avoid reproducing unequal socio-educational models, which prevent guaranteeing access to equitable conditions for the whole population, explicitly integrate theoretical and methodological components into higher education pre-service and in-service language teaching programs, and promote international and interinstitutional collaborative actions as ways to co-construct teaching practices based on common but critical and contextualized educational cultures. The content and discourse analysis of multimodal documents (textual, graphic or audiovisual) that highlight mental, social and discursive representations allowed me to interpret the perceptions of participants, pre-service teachers and in-service teachers registered in a Master's degree program in language didactics or bilingual education. These perceptions confirmed that foreign language (FL) and second language (L2) classrooms as essential places of intercultural encounters and exchange of experiences where the study of local or non-local languages and idio-culture or pluri-culture gives origin to situations of alterity. People in contact are, individually and collectively, unconsciously involved in micro-intercultural

and macro-intercultural interactions. Consciously explored, those micro and macro levels could help us build a bridge between discourses and practices associated with FL and L2 intercultural dimensions, as well as to the development of intercultural dimensions repertoires relevant to personal, academic and professional life.

#### KEYWORDS

intercultural dimensions, second and foreign language learning and teaching, bilingualism-multilingualism-plurilingualism, economic globalization, internationalization of higher education

### **Formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères et secondes à l'explicitation des dimensions interculturelles. Réflexions à partir d'une proposition comparative entre la France et la Colombie**

#### RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche menée dans deux universités (en France et en Colombie) et basée sur la réflexivité critique (discernement, pensée et pédagogie). L'objectif est d'analyser la façon dont l'épistémologie interculturelle (approches, notions, perspectives, pratiques, etc.) pourrait être explorée afin de éviter la reproduction de modèles socioéducatifs inégaux, ne garantissant pas l'accès à des conditions équitables pour l'ensemble de la population, intégrer explicitement les composantes théoriques et méthodologiques dans les programmes d'enseignement supérieur de formation initiale et continue des enseignants des langues, et promouvoir des actions de collaboration internationale et interinstitutionnelle pour co-construire des pratiques d'enseignement axées sur des cultures éducatives communes, mais critiques et contextualisées. L'analyse de contenu et de discours de documents multimodaux (textuels, graphiques ou audiovisuels) mettant en évidence des représentations mentales, sociales et discursives m'a per-

### **Formación inicial y continua de docentes de lenguas extranjeras y segundas para hacer explicitas las dimensiones interculturales. Reflexiones a partir de una propuesta comparativa entre Francia**

#### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación llevada a cabo en dos universidades (en Francia y en Colombia) que se basa en realizar una reflexión crítica (discernimiento, pensamiento y pedagogía). El objetivo es analizar cómo la epistemología intercultural (enfoques, nociones, perspectivas, prácticas, etc.) podría ser explorada con el fin de evitar la reproducción de modelos socioeducativos desiguales que no garantizan el acceso a condiciones equánimes para el conjunto de la población, explícitamente integrar los componentes teóricos y metodológicos en los programas de educación superior de formación inicial y continua para profesores de lenguas, y promover acciones de colaboración internacional e interinstitucional para coconstruir prácticas de enseñanza que se basen en culturas educativas comunes y a la vez críticas y contextualizadas. El análisis de contenido y de discurso de los documentos multimodales (textos, gráficos o audiovisuales) que ponen en evidencia representaciones mentales, sociales y discursivas me permitió inter-

mis d'interpréter les perceptions des participants, enseignants en formation initiale et en formation continue inscrits dans un programme de Master 2 en didactique des langues ou en éducation bilingue. Les perceptions confirment que les classes de langues étrangère (LE) et seconde (L2) sont des lieux essentiels de rencontres interculturelles et d'échanges d'expériences où l'étude des langues locales ou non locales et de l'idioculture ou de la pluri-culture donne naissance à des situations d'altérité. Les personnes en contact sont impliquées inconsciemment dans des interactions micro-interculturelles et macro-interculturelles, individuellement et collectivement. Explorés consciemment, ces microniveaux et macroniveaux pourraient nous aider à construire un pont entre les discours et les pratiques associés aux dimensions interculturelles en LE et en L2 ; ainsi qu'au développement de répertoires des dimensions interculturelles, pertinents pour la vie personnelle, académique et professionnelle.

#### MOTS CLÉS

dimensions interculturelles, apprentissage et enseignement des langues étrangères et secondes, bilinguisme-multilinguisme-plurilinguisme, mondialisation économique, internationalisation de l'enseignement supérieur

pretar las percepciones de los participantes, profesores en formación inicial y continua inscritos en un programa de Maestría en didáctica de lenguas o en educación bilingüe. Las percepciones confirman que las clases de lenguas extranjeras (LE) y segunda (L2) son lugares esenciales de encuentros interculturales y de intercambio de experiencias, en los que el estudio de las lenguas locales o no locales y de la idiocultura o de la pluri-cultura da origen a situaciones de alteridad. Las personas en contacto están implicadas, individual y colectivamente, de forma inconsciente en interacciones microinterculturales y macrointerculturales. Explorados conscientemente, estos micro y macroniveles podrían ayudarnos a construir un puente entre los discursos y las prácticas asociados con las dimensiones interculturales en LE y en L2, así como al desarrollo de repertorios de las dimensiones interculturales, pertinentes para la vida personal, académica y profesional.

#### PALABRAS CLAVES

dimensiones interculturales, aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas, bilingüismo-multilingüismo-plurilingüismo, globalización económica, internacionalización de la educación superior

## INTRODUCTION

Recently, interest in integrating interculturality into foreign (FL) and second (L2) language learning and teaching practices has intensified (Byram *et al.*, 2002). Thus, interculturality has become a highly overexposed notion in academic discourse and theory, but is less traceable in pedagogical praxis (Gamboa-Díaz, 2014); the notion is also easily related to economic globalization and professional mobility, as well as to the internationalization of higher education and new technologies. Some of the globalization strategies adopted motivate institutions and governments to establish commercial, professional and academic agreements in order to be competent. This in turn increases the need for bilingual, multilingual or plurilingual education. Thus, countries like France and Colombia tend to promote educational policies that contemplate citizens' linguistic and inter-cultural competences in FL or L2. Besides language learning strategies leading to greater competitiveness, these countries deal with social, linguistic and educational



realities such as: the coexistence of multiple communities and languages, situations of migration, political conflicts or post-conflicts, etc., that compel institutions and teachers to rethink human relationships through the understanding of otherness as a way of moving ahead, together, in our societies. However, the curricula of many higher education institutions do not seem to contemplate the intercultural dimensions of the languages taught, and there appear to be few explicit pedagogical options on this subject (Gamboa Diaz, 2014).

This article is based on the results of a collaborative action-research project designed to compare two pre-service and in-service teacher development programs. These comparative approaches of teacher training programs aim to make explicit those intercultural dimensions present in foreign and second language teaching. The study was carried out at Sorbonne Nouvelle-Paris 3 university, DILTEC (in France) and Los Andes university, School of Education - CIFE<sup>1</sup> and School of Social Sciences - Languages and Culture Department (in Colombia).

Initially, I will outline a series of considerations about the theoretical components of the intercultural dimensions of language learning and teaching: what it means as a hyper-concept, what notions or components it is made of, how these notions are integrated or not into pedagogical praxis or connected or not to students' social realities. Then, I will present the methodological aspects related to the collection and analysis of the participants' representations (content - Bardin, 1977- or discursive manifestations of social representations that circulate in an epistemic community - von Münchow, 2015) through a didactic unit aimed at developing reflexivity and awareness related to intercultural consciousness.

Finally, I will discuss some of the findings that result from analyzing multimodal reflections exchanged between students, as well as the expression of their own perceptions (personal and professional experiences) within the framework of interculturality, even though these perceptions were not initially associated with the notion of interculturality. Based on participants' discursive representations, different key elements of the FL and L2 learning and teaching process (centered on social realities and grounded on intercultural dimensions) are presented.

## **INTERCULTURALITY: ARE TEACHERS OVEREXPOSED TO A CONCEPTUAL AND NOTIONAL FIELD?**

When exploring the field of intercultural research, (Portera, 2008) a dichotomous aspect can easily be noticed. The first one is characterized by a variety of approaches, research and definitions, and the second one by a recurring element imposed by its interdisciplinary and transversal nature. In human and social sciences, several theories, concepts or notions have been evolving - around education, psychology, management, applied linguistics, the didactics of languages and cultures, etc. - in order to deal with contemporary issues in which both culture and relationships with others are placed front and center.

In Europe, intercultural approaches have included issues related to the assimilation of

---

<sup>1</sup> CIFE: Centro de Investigación y Formación en Educación.

foreigners or minorities, interactions among groups from different nationalities, reciprocity, dialogue or solidarity, in addition to sociological and pedagogical practices (Grant and Portera 2011). In the last 40 years, in the field of the didactics of languages and cultures (DLC) interculturality has progressively been studied. The concept of culture was initially related to studies on civilization and behavioral codes that nonnative speakers of a target language were expected to master in order to “succeed” in social integration. Gradually, there has been a perceptible shift, inherently related to alterity, towards the exploration of culture (Hall, 1987; Ricouer, 1990; Levinas, 1995) and the incorporation of communicative, interactional and discursive strategies in language learning and teaching practices (Camilleri, 1985; Abdallah-Pretceille and Porcher, 1996; Zarate, 1993 and Byram, 1997).

Teaching culture thus focuses not only on aspects related to civilization or the target language characteristics (as expressed by native speakers), but also on the strategies language learners use to negotiate their own linguistic and cultural codes and those associated with the context and the community they are discovering (Coste, 1994). Culture is no longer studied as information, but also includes a deeper knowledge of the Other. In this way, attitudes, behavior, mental and social representations are explored as part of those communicative strategies (or competences)<sup>2</sup> that are involved in human interaction and that need - within teacher education programs and teaching methodologies - to be analyzed as an academic subject.

There is growing evidence in Latin America of approaches that resemble European understandings of interculturality as part of communicative strategies or as a competence associated with individual skills that can be acquired and learned. However, in these latitudes, interculturality is frequently discussed from a postcolonial perspective that focuses on the historical condition of rights, as well as on their recognition and legitimacy (Medina and Sinnigen, 2009). Interculturality accounts for the asymmetrical relations of power that have existed between Europeans, their descendants and subordinated groups after Columbus’ arrival in Latin America. These conditions examine different social configurations to allow historically marginalized groups (indigenous and afrodescendants) to achieve cultural, political, and economic equality. According to Medina and Sinnigen (2009), interculturality has been a condition of life in Latin America for over 500 years (introduced through bilingual education - López & Sichra, 2008)<sup>3</sup>; it is deeply related to social movements against hegemonic world powers, “*Spain in the 16<sup>th</sup> century and United States in the 21<sup>st</sup>*” (Medina and Sinnigen, 2009, p. 253).

For authors like García Canclini (2004), De Sousa Santos (2011), Mato (2008), Mignolo (in Walsh, García and Mignolo, 2006), Rojas (2011) and Walsh (2010), rather than acculturating the oppressed, interculturality concerns culturally and linguistically marginalized groups’ struggles for mutual respect, as well as economic and political egalitarianism for all citizens. Although interculturality has always existed in Latin America, over the last 50 years countries with large indigenous and afrodescendant populations<sup>4</sup> have been immersed in creating new constitutions that recognize linguistic, ethnic and cultural diversity, as well as the promotion of equal intercultural economic

2 For some scholars this term is suitable to describe the training of professionals to help them become efficient and competent workers.

3 Intercultural bilingual education (IBE).

4 Mexico, Bolivia, Ecuador or Colombia.

and political opportunities. Nowadays, national policies are challenged by both the majority groups holding power and by social movements in the hands of minority groups.

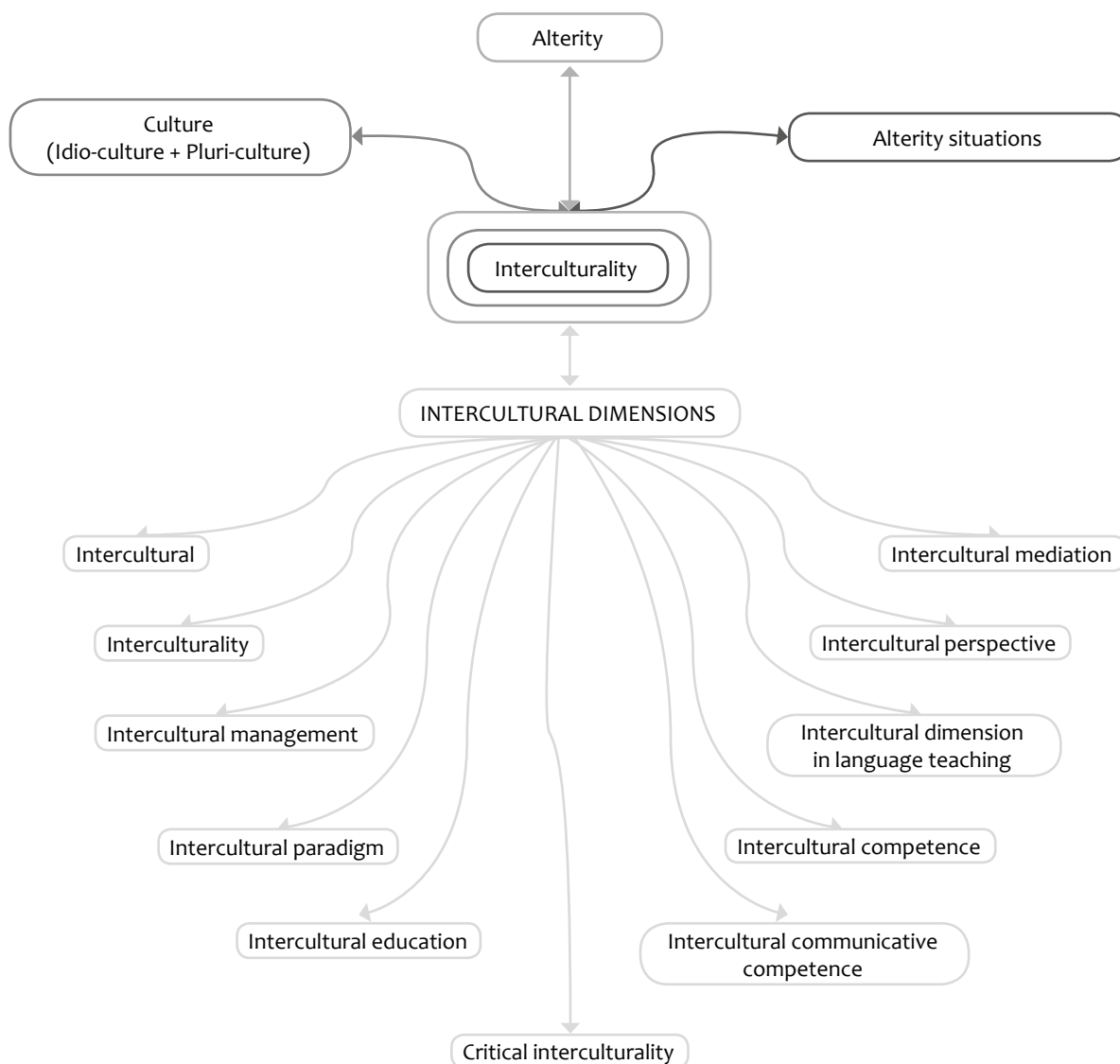
Taking into account the transdisciplinary nature of interculturality (Ladmiral and Lipianski, Clanet, 1985; Demorgon, in Demorgon, Lipiansky, Müller, and Nicklas, 2003; Hofstede *et al.*, 2010; Blanchet & Coste, 2010; Portera, 2008; Beacco, In Beacco and Coste, 2018) epistemological approaches related to this notion are still in progress and are centered on philosophical, sociological, psychological, anthropological, educational, aesthetic and ethical interpretative processes of understanding. Interculturality can be explored as a competence, as a way of managing cultural, linguistic or ethnic diversity, or as an intermediate space of mutual understanding in the pluralistic societies of today. Accordingly, we may ask, can it be considered an epistemological category that a) articulates one's relationship to the world or to others from a personal perspective, and b) one that recognizes the legitimacy of other cultural perspectives?

As an epistemological category, interculturality can admit and validate southern, northern, western or eastern scholastic viewpoints, as well as the motivations of social movements all over the world. The problem is not what theoretical or societal approach individuals or groups have towards interculturality, but the economic, political, intellectual or social power and legitimacy granted to this approach.

In DLC research, literature and educational practices have been confronting us with the use of several terms, notions or concepts related to what I call intercultural dimensions. These dimensions respond to a wide range of critical epistemological, methodological, pedagogical and societal concerns, which are chosen and studied according to one's interests or needs. A list that shows this variety, and also the way I understand the interconnection of terms, is shown below and illustrated by Figure 1.

1. Interculturality (noun, Blanchet *et al.*, 2010).
2. Intercultural (adjective or noun, Ferréol, & Jucquois, 2003).
3. Intercultural management (socio-economic concerns, Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).
4. Intercultural paradigm (epistemological theoretical concerns, Abdallah-Preteille, 2004).
5. Intercultural education (pedagogical concerns, Abdallah-Preteille, 2004).
6. Intercultural communicative competence (methodological concerns, Byram, 1997).
7. Intercultural competence (linguistic and professional concerns, Neuner, Parmeter, & Starkey, 2003).
8. Intercultural dimension of language learning and teaching (pedagogical and political concerns, Byram, Gribkova, & Starkey, 2002).
9. Intercultural perspective (theoretical-methodological concerns, Liddicoat & Scarino, 2013).
10. Intercultural mediation (cognitive, relational, linguistic, socio-biographical concerns, Coste & Cavalli, 2014).
11. Critical interculturality (societal, pedagogical concerns, Viaña, Tapia & Walsh, 2010).

Figure 1 - Intercultural dimensions mindmap.



In the DCL French context, researchers and teachers have become familiarized with most of the above-mentioned terminology (particularly numbers 1 to 10) for more than 40 years. In the Colombian context, however, researchers and teachers are mainly familiarized with number 11, and also to some extent with numbers 5, 6 and 7, more actively studied in the last two decades. Can these 40 years in France or 20 years in Colombia be considered periods of epistemological and hermeneutical but not practical overexposure to intercultural dimensions?

Theory is still emerging or stabilizing, and a period of 40 years of studies in France (Groux & Barthélemy, 2016) or 20 years of reactivation in Colombia (Galindo Martinez et al., 2013) can be considered recent. According to the revised literature, it seems we are most familiar with the theory of intercultural dimensions and now we are gradually moving closer to connecting it with educational practices (Auger, 2008, Green Stockel, 2016), and to understanding the contextual and multidirectional aspects involved. Intercultural dimensions invite us (or force us) to explore

interpersonal encounters, exchanges and interactions inside and outside of our own families, neighborhoods, cities, regions, country and countries, and, according to this, I would maintain that it is important to identify and to understand, as Martuccelli (2013) suggests, both close and distant forms of alterity.

Therefore, I would define intercultural dimensions as all situations of interaction with every single person in which the capacity to explore and to analyze similarities, differences or unexpected elements of another culture is required. Here, culture is assumed to be the result of a tension between our idio-culture, or our own vision of the world, and our pluri-culture, or the visions of the world we share with others (Gamboa Diaz, 2016). This capacity helps us to develop strategies of comprehension and adaptation from a critical perspective, and to try to understand and associate diversity with people we know and those we do not know. It also may help us to understand familiar and unfamiliar situations and multiple historic and geographical contexts, close and distant ones.

If the visions of the world - mental and social representations of others (Zarate, 1995) and our own frameworks of reference or cultural filters (Kramsch, 1998) - are shared as a result of belonging to similar historical, geographical and social backgrounds, people will be engaged in a micro-intercultural level of interaction. If the frameworks of reference are less common or not shared, people will be engaged in a macro-intercultural level of interaction. In regards to these two levels, those who participate in the interaction could be involved in what Hofstede (2010) calls a cultural conflict or a cultural breakdown. From my point of view, the idea is to identify and to understand micro-interculturality (close forms of alterity) to better deal with macro-interculturality (distant forms of alterity) (Gamboa Diaz, 2019).

## RESEARCH CONTEXT: ANALYZING NEEDS, MATERIALS AND ACTIVITIES

The action research (Burns, 2015) project described here is a follow-up of my doctoral work entitled *Intercultural Education, International Mobility and Higher Education: A Case Study of Colombia*. Doctoral research findings allowed me to highlight the necessary, but not mandatory, bases of interculturality when it comes to establishing the relationship between language and culture, and when it comes to recognizing diversity and alterity in language teacher education programs. The production of two contextualized and adaptable educational units, aimed at understanding the developing awareness-raising processes of intercultural dimensions, show the outcome of this doctoral research. The present project, *Comparative Approaches of Teacher Training Programs to Make Intercultural Dimensions en Foreign and Second Language Teaching Explicit*, gave me the opportunity of putting into practice one of the didactic units of development of reflexivity and awareness of intercultural dimensions consciousness. As mentioned before, my colleagues from Los Andes and Sorbonne Nouvelle-Paris 3<sup>5</sup> and I tried to establish an international (Master's program participants) and interdisciplinary dialogue between acquisition, seen from an educational perspective, and didactics of languages and cultures, seen from a language point

---

5 Anne-Marie Truscott de Mejía, Muriel Molinié and Isabel Tejada Sánchez.

of view. Our goals focus on the development of a number of responses and recommendations regarding the following considerations and needs:

- To take into account the diversity of contexts in which learners’ bilingual, multilingual, plurilingual and intercultural experiences are situated in order to co-construct other approaches for language teachers.
- To promote empowerment processes among teachers, so that the diversity of individual pathways and collective histories become educational vectors, as well as levers for social cohesion.
- To develop cognitive, methodological and ethical resources, in order to share these with other colleagues.

## PARTICIPANTS

At Sorbonne Nouvelle-Paris, three university participants were registered in the first and second year of the Master’s degree program in the Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) department. In their second year, students can choose among three specializations. In our case, we worked with future specialists in the didactics of French as a foreign language (FFL), second language (FSL) and world language (FWL).

Chart number 1 - Sorbonne Nouvelle-Paris 3 DFLE Master’s degree program involved with the project.

	Master’s degree title	Courses involved with the project
Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) Didactics of French as a Foreign Language	Master 1 Didactique des langues (Présentiel) <i>Master 1 in didactics of languages (face to face modality)</i>	Didactique de l’écrit réflexif (7 étudiants) <i>Didactics of reflective writing (7 students)</i>
	<b>Master 2</b> Didactique du français langue étrangère et langues du monde ( <b>3 spécialités</b> ) <i>Master 2 in didactics of French as a foreign language and world languages (Distant modality).</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master 2 <b>spécialité 1</b> « Didactique du français langue étrangère/seconde et langues du monde » (Enseignement en présence)</li> <li>• Master 2 <b>specialization 1</b> «Didactics of French as a foreign/second language and world languages» (face to face modality)</li> </ul>	Médiations plurilingues et interculturelles (12 étudiants) <i>Plurilingual and intercultural mediations (12 students)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master 2 <b>spécialité 2</b> Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité (Présentiel)</li> <li>• Master 2 <b>specialization 2</b> French as a foreign language, second language and interculturality (face to face modality)</li> </ul>	

(Continúa en la siguiente página.)

	Master's degree title	Courses involved with the project
Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) <i>Didactics of French as a Foreign Language</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master 2 <b>spécialité 3</b> Ingénierie de formation pour l'enseignement du FLE et des langues (Enseignement en présence)</li> <li>• Master 2 <b>specialization 3</b> Education Engineering of French as a foreign language and other languages (face to face modality)</li> </ul>	
	Master 2 Didactique des langues Spécialité Didactique du français langue étrangère/ seconde et langues du monde (enseignement à distance) Master 2 in didactics of languages <i>speciality Didactics of French as a foreign/second language and world languages (distant learning modality)</i>	Médiations plurilingues et interculturelles (25 étudiants) <i>Plurilingual and intercultural mediations (25 students)</i>

Our project was divided into three stages, corresponding to three consecutive semesters. Participants' ages were between 22 and 44. We had 6 women and 1 man in the first group, 11 women and 1 man in the second one and 23 women and 2 men in the third one. By and large, students were working as FFL or FSL teachers in associations, public or private schools (primary or secondary levels), language institutes, or taught in private lessons.

At los Andes university, participants were registered in the Bilingualism and Multilingualism education option, one of seven specializations offered in the Master's program or "Maestría en Educación." They were aged between 25 and 52 years old. 3 women and 1 man participated in the first semester, 6 women and 2 men during the second semester and 7 women and 2 men in the third one. These future specialists in bilingual and multilingual education were working as teachers of English as a foreign language (EFL), English as a second language (ESL) or Spanish as a mother tongue (SMT), in public or private schools, language institutes or private universities, or taught in private lessons.

Chart number 2 - Los Andes' Master degree program involved with the project.

Master's degree title	Specializations	Bilingualism and multilingualism education specialization courses involved with the project
Maestría en educación <i>Master's degree in education</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo y pedagogía. <i>Curriculum and pedagogy.</i></li> <li>2. Gestión educativa y políticas públicas en Educación. <i>Educational management and public policies in Education.</i></li> <li>3. Educación para el bilingüismo y el multilingüismo. <b><i>Bilingual and multilingual education.</i></b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procesos de lectura y escritura en dos lenguas (Biliteracy). (Modalidad híbrida). (4 estudiantes) <i>Reading and writing processes in two languages (Biliteracy). (Blended learning modality). (4 students)</i></li> </ol>

(Continúa en la siguiente página.)

Master's degree title	Specializations	Bilingualism and multilingualism education specialization courses involved with the project
Maestría en educación <i>Master's degree in education</i>	2. Educación y tecnologías de información y comunicación (TIC). <i>Education and information and communication technologies (ICT).</i> 3. Educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática – CTIM. <i>Education in science, technology, engineering and mathematics – CTIM.</i> 4. Educación para la ciudadanía. <i>Education for citizenship.</i> 5. Primera infancia. <i>Early childhood.</i>	6. Aprendizaje de segundas lenguas. (Modalidad híbrida). (8 estudiantes) <i>Second language learning. (Blended learning modality). (8 students)</i> 7. Aprendizaje de segundas lenguas. (Modalidad presencial). (9 estudiantes) <i>Second language learning. (Face to face modality). (9 students).</i>

## DATA COLLECTION

The results presented in this article are related to the implementation of a didactic unit designed to develop critical reflexivity and intercultural dimensions consciousness (Gamboa Diaz, 2014) through a video work guide adaptation. Exploring multimodal activities, pre-service and in-service teachers were actively involved in the iterative phases of this action-research project and were helped to analyze and to objectivize subjective processes that determine intercultural interactions: 1) *apprehensibility* (what it means to me to be conceptually and pragmatically recognized via a plurality of interpretations) from a personal point of view, 2) critical distance from a personal, but also a teacher's perspective, 3) *comprehensibility* (being conceptually and pragmatically understood via a plurality of interpretations) from a trainee researcher's stance (Liddicoat & Scarino, 2013), and 4) adaptation (appropriation-transformation-contextualization) from a practical-didactic approach.

In the first semester we asked our participants to answer an online diagnostic questionnaire in order to find out about their personal or mental representations of intercultural dimensions. They were also asked to reflect and to write about their own reading and writing processes in all the languages they spoke. These reflections were exchanged between the participants in France and Colombia by means of the Moodle platform. Finally, students were asked to propose an individual or group lesson plan based on intercultural dimensions and reading and writing processes. The proposal had to be adaptable to each participant's teaching context.

In the second semester, students answered the online diagnostic questionnaire and read three articles based on interculturality, in order to complete a diagnostic workshop related to a video work guide activity aimed at developing critical reflexivity.

In the third semester, after answering the diagnostic questionnaire and reading the three articles, students completed an individual and collective reading comprehension



workshop, as well as the video work guide activity. In this part of the project, participants had to adapt and apply the video work guide activity to their own educational context (Gamboa Diaz, 2014). Thus, after the selection and classification processes,<sup>6</sup> our data consisted of 44 multimodal (written, audio-visual) productions from students in France and 21 from students in Colombia. These included:

1. 65 diagnosis questionnaires.
2. 11 written productions associated with socio-biographical reflexivity on reading and writing processes.
3. 40 multimodal productions associated with the theoretical exploration of intercultural dimensions.
4. 40 multimodal productions associated with the video work guide adaptation.

Through these multimodal productions we intended to compare the approaches used in the two contexts in order to examine common classical educational needs (theories, methodologies or strategies to teach foreign or second languages), as well as active social issues, such as taking into account processes of linguistic and cultural blending, imbalances between social classes, situations of terrorist incidents or how to terminate armed conflict.

## METHODOLOGY

The data exploration was based on content analysis (Bardin, 1977, and ATLAS-TI software) and discourse analysis (von Münchow, 2015; Maingueneau, 2015). It allowed us to determine:

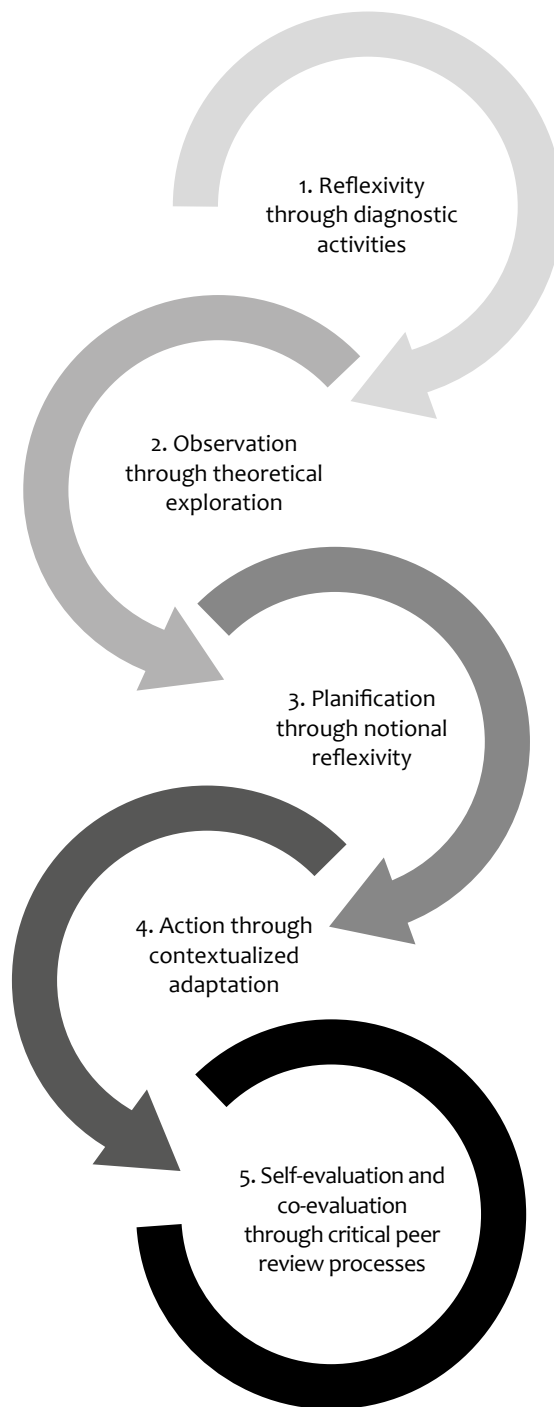
- A socio-educational characterization of institutions and individuals.
- The establishment of needs analysis.
- The perception of intercultural dimensions.
- Critical reflexivity and experiences processes.
- Critical engaged praxis.

We felt that studying teachers' cooperative approaches and actions (Baudrit, 2005) by comparing their written and audiovisual narratives would help us - by integrating new knowledge (linguistic and/or cultural) associated with the development of critical reflexivity and intercultural dimensions consciousness - to create a meeting point between ideas and teaching practices, as well as to question prior knowledge and other perceptions of world realities.

---

<sup>6</sup> Only fully completed productions were kept as part of the final data.

Figure 2 – The iterative and cyclical process of action-research adapted to our collaborative project.



The questions that guided our analyses focused on:

- How to identify participants' perceptions, attitudes and behaviours when facing alterity?
- How do teachers (and their own students) verbalize alterity in French or Colombian contexts, which are characterized by linguistic variations and plural (cultural and linguistic) identities inside and outside the language classroom?

- How do teachers understand and adapt this reflexivity concerning alterity in order to take the inevitable plurality of intercultural dimensions onto a didactic level?

## RESULTS – MOVING FROM REFLEXIVITY AND CONSCIOUSNESS TO INTERCULTURAL DIMENSIONS REPERTOIRES

Since content analysis and discourse analysis guided us to take into account issues related to recognizing discursive representation out of its natural context of production, I decided to involve the integration of categories of analysis that can describe its functioning.

1. Participant's *apprehensibility* from a personal point of view.
2. *Critical distance* from a personal and teacher's perspective.
3. *Comprehensibility* from a trainee researcher's stance.
4. *Adaptation* (appropriation-transformation-contextualization) from a practical-didactic approach.

In order to restrict the studied perceptions to a given production context, the analysis was based on co-occurrence values or the same or similar text segments' presence in the participant's answers (Bardin, 1977), as well as on discursive representations, (von Münchow, 2015). It means that the discursive manifestations are articulated to social places, to given communities, and require that what is linguistically marked be distinguished from what remains implicit. Thus, information is not only limited to the way it is shown in the text but it also gives access to presupposed knowledge or presuppositions and to hidden knowledge or sub-text (Ducrot, 2018). Presupposition may refer to the concept in a literal sense, whereas the sub-text refers to making it possible to advance an idea without saying it. In this regard, attention was paid to what I said participants had said and to the multidirectional interpretations these mental and social representations could have.

The video work guide<sup>7</sup> was based on *Gran Torino*, a film directed by Clint Eastwood and released in 2009. I decided to use this visual support because it was suitable to work with adults or late adolescents, and also to illustrate three levels of interculturality: among the members of a family, among the members of the same community, and among members of the same country (but from different historical and geographical backgrounds). After pre-viewing, viewing and post-viewing sessions, participants' productions related to the established categories (*apprehensibility*, *critical distance*, *comprehensibility*, *adaptation*) can be illustrated by the following examples:

A French student's answer after watching the first 20 minutes of the movie.

Tâche 2: Accent sur l'adoption d'une autre perspective. Jouer le rôle de... [Task 2: Focus on adopting someone else's perspective. Role playing].

---

<sup>7</sup> An excerpt from the guide is presented in annex number 1.

Drawing number 1.



Drawing number 2.



Drawing number 3.



Drawing number 4.



« **1. Expliquez pourquoi avez-vous choisi cette scène ?** J'ai choisi cette scène parce que je trouvais que malgré le fait qu'il y a très peu de dialogue, il se passe beaucoup de choses dans les têtes de ces deux personnages qui ne sont pas dites. Je pense qu'il pourrait être intéressant d'explorer un peu cela. Pour des raisons pratiques (travail en binôme à distance) nous avons décidé de travailler avec le dessin. J'ai écrit le dialogue et ma camarade l'a interprété par le moyen de du dessin.<sup>8</sup>

**2. Expliquez pourquoi avez-vous choisi ces personnages ?** J'ai choisi ces deux personnages parce qu'ils sont tellement éloignés l'un de l'autre sur le plan relationnel que ça pourrait être intéressant de représenter dans une version de la scène au garage. Il s'agit également d'une scène où il y a justement un manque de médiation. Aucun des deux personnages fait l'effort de comprendre l'autre et le résultat est une scène de ratage d'interaction réelle. Ils se parlent mais aucun des deux n'a vraiment envie d'être là.

**3. Expliquez pourquoi faites-vous interagir les personnages de la façon proposée ?** Je voulais dévoiler par le moyen du dessin les vraies pensées de ces deux personnages qui ont des liens sanguins mais peu d'autre. Je n'ai pas vraiment changé de l'interaction telle qu'elle se présente dans le film, j'ai juste simplifié quelques éléments de dialogue afin de mettre en relief les pensées de chaque personnage pendant l'interaction. (Les pensées sont en rouge, les dialogues sont en bleu) ». EgS2F<sup>9</sup>

A Colombian student's answer after watching the first 20 minutes of the movie.

Tarea 2: Enfoque en la adopción de la perspectiva de otra persona. Ponerse en los zapatos de...

**“Personaje elegido:** Ashley Kowalski.

La relación que se da entre Ashley (nieta) y Walt es bastante distante, como con el resto de su familia, pero con ella es mucho más, por la diferencia generacional y de experiencias. El solo hecho de ver cómo se viste le parece incorrecto. Para él, ella se muestra como una muchacha metida dentro de su burbuja, que poco le interesa lo demás, aunque trata de establecer cierto contacto con él al ver su auto, con un tono más bien interesado.

Ya lo explican Liddicoat y Scarino (2013) cuando hacen mención a la construcción de sí mismo frente a otros. No han construido un lenguaje en común, por lo cual hay poca interacción. Si no hay un interés agregado, no compartirán experiencias en un futuro, no entenderán sus historias y su percepción del otro no cambiará. El lenguaje de cada uno será diferente y no se comprenderán”. E11S2C.<sup>10</sup>

**Apprehensibility from a personal point of view** is illustrated by EgS2F when she states:

...il se passe beaucoup de choses dans les têtes de ces deux personnages qui ne sont pas dites... [... there is a lot going on in the heads of these two characters, things that are not said... ]

J'ai choisi ces deux personnages parce qu'ils sont tellement éloignés l'un de l'autre sur le plan relationnel... [I chose these two characters because they are far apart from each other on a relationship level... ]

8 Students' answers are translated into English and can be read in annex number 2. The names of all the participants have been replaced by a code in order to respect our confidentiality agreement.

9 E= Student. 9 = assigned number inside the data analysis. S2 = semester number. F = France.

10 E= Student. 12 = assigned number inside the data analysis. S2 = semester number. C = Colombia.

*Il s'agit également d'une scène où il y a justement un manque de médiation. Aucun des deux personnages fait l'effort de comprendre l'autre et le résultat est une scène de ratage d'interaction réelle...* [It is also a scene where there is a lack of mediation. Neither of the two characters makes the effort to understand the other and the result is a missed real interaction.]

*Je voulais dévoiler par le moyen du dessin les vraies pensées de ces deux personnages qui ont des liens sanguins mais peu d'autre...* [Using the drawing, I wanted to reveal the real thoughts of these two characters that have blood ties but nothing else.]

On the other hand, E11S2C states:

*La relación que se da entre Ashley (nieta) y Walt es bastante distante, como con el resto de su familia, pero con ella es mucho más, por la diferencia generacional y de experiencias.* [The relationship between Ashley (granddaughter) and Walt is quite distant, as well as with the rest of his family, but with her there is much more distance, because of the generational and experience differences.]

*Para él, ella se muestra como una muchacha metida dentro de su burbuja, que poco le interesa lo demás, aunque trata de establecer cierto contacto con él al ver su auto, con un tono más bien interesado.* [For him, she shows herself as a girl living in a bubble, who does not care for others, even though she tries to establish some contact with him when she discovers his car, a rather interested contact.]

From a personal point of view, each participant interpreted the interaction between Walt and his granddaughter starting from their own framework of reference or personal and cultural filters (Kramsch, 1998), in order to mentally and experientially reach awareness or understanding of the situation (real or fictional) they were confronted with.

E9S2F: *Il s'agit également d'une scène où il y a justement un manque de médiation.* [It is also a scene where there is a lack of mediation].

E11S2C: *pero con ella es mucho más, por la diferencia generacional y de experiencias.* [but with her there is much more distance, because of the generational and experience differences.]

The **critical distance from a personal and teacher's perspective** takes place when participants move from their initial interpretation to an answer based on reflexivity and knowledge, resulting from the bibliographical references discussed in the course and centered on interculturality.

E11S2C: *Ya lo explican Liddicoat y Scarino (2013) cuando hacen mención a la construcción de sí mismo frente a otros. No han construido un lenguaje en común, por lo cual hay poca interacción. Si no hay un interés agregado, no compartirán experiencias en un futuro, no entenderán sus historias y su percepción del otro no cambiará. El lenguaje de cada uno será diferente y no se comprenderán".*

[E11S2C: It is explained by Liddicoat and Scarino (2013) when they mention the construction of oneself in front of others. Walt and Ashley have not built a common language, which is why there is little interaction. If there is no added interest, they will not share experiences in the future, they will not understand each one's stories, and the perception they have of each other will not change. The language each one uses will be different and they will not understand each other."]

**Comprehensibility from a trainee researcher's stance** was based on examples provided in order to find out whether the same kind of situation (shown during the first 20 minutes of the movie) had happened in the participant's own family, neighborhood, city or country.

*“La similitud que puedo encontrar en mi contexto respecto a la película se da en torno al papel de las personas cabeza de familia y de las reuniones familiares. Aunque no se da desde un abuelo o un padre, esa figura de autoridad se refleja en mi mamá, quien, aunque no tiene un carácter tan fuerte como el personaje de la película, representa esa persona con experiencia que no siempre concuerda con las nuevas generaciones de la familia, compara constantemente los comportamientos de su época con los actuales, cuestionándolos. Busca siempre hacer las cosas como ella las concibe”. E11S2C.*

As researchers, participants had to explain the expected behavior in a family or social interaction, contrasting the individual and collective cultural filter parameters they were discovering through the movie with those they were used to experiencing or had experienced in their own lives. Thus, they were focused not only on distinguishing initial feelings, but also on differentiating this emotional state from rational thought.

**Adaptation (appropriation-transformation-contextualization) from a practical-didactic approach** gives participants the opportunity to understand that people in contact are unconsciously involved in micro-intercultural and macro-intercultural interactions with themselves and others. Consciously explored, these micro and macro levels help to build bridges between discourses and practices associated with foreign (FL) and second (L2) language intercultural dimensions, as one student recognizes:

*« Travaillant dans le cadre de mon mémoire de master 2 sur la formation des enseignants à l'approche plurilingue et interculturelle, j'ai pu constater combien ce cours répond au processus impliquant l'enseignant-formé dans son projet de formation : celui-ci alterne entre réflexivité-décentration-recentration, apports théoriques et mise en œuvre sur son terrain professionnel. En tant qu'étudiante-chercheuse, mon terrain de stage sur la conception d'une formation pour enseignants de secteur ordinaire en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) aura été impacté par le cours de médiations, mon analyse du dispositif de formation proposé bénéficiant de l'expérience vécue lors du cours. Étant également enseignante en auto-formation sur la question du développement du plurilinguisme et de l'interculturel à l'école française, j'envisage de poursuivre ce type d'approche dans mon travail au quotidien car j'ai pu constater qu'il permettait de développer des compétences tant linguistiques, langagières que relationnelles. En effet, le fait d'avoir pu l'expérimenter lors de la transposition didactique m'aura donné une vision éclairée des effets d'une approche interculturelle sur les apprenants, en tant que locuteurs et acteurs-sociaux développant des compétences évolutives en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, et sur le rôle de médiateur rempli par l'enseignant. Cependant, force est de constater que l'approche interculturelle ainsi conçue comme processus de recherche-action-formation ne constitue pas un axe principal de la formation initiale des professeurs en écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), ni même un sujet de réflexion régulier pour la formation continue (en animations pédagogiques de circonscription ou dans le programme académique de formation professionnelle). Pourtant, la dimension plurilingue et multiculturelle entre désormais dans les nouveaux programmes pour l'école primaire française ». E13S3F.*



Consciously exploring micro-intercultural and macro-intercultural interactions implies an effort to understand others from an intellectual perspective, involving being capable to question our daily communication parameters. Trying to recognize, for instance, which of the attitudes determined by Porter (1950) are used when relating with others (advising, evaluative, interpretative, supportive, probing and understanding) in order to develop intercultural dimensions repertoires - based on a mutual active listening-interaction - is relevant not only to personal life, but also to the academic and professional one. This could operate as a set of interactional linguistic and cultural units which individuals assemble in order to understand and interrelate with another person, regardless of his/her membership, and not worrying about whether the person is part of the same family, community, city or country or of a different one. Subsequently, intercultural dimensions repertoires (see chart number 3) could lead to processes of empowerment.

For example, answering the video work guide questions invites students to explore characters' individual attitudes, behaviors and an interaction between them from a personal perception. For E9S2F (in the French university) "*there is a lack of mediation*" and for E11S2C (in the Colombian university) "*there is much more distance*" between the grandfather (Walt) and his granddaughter (Ashley); this can be identified as a communication conflict (Hofstede, 2010) between family members. Thus, the micro-intercultural dimension to which the Kowalski family is exposed is **identified** (intercultural dimensions repertoire) by the two Master's degree students that took part in our action-research project. **De-centering** partially happens when E9S2F seems to adopt an understanding attitude rather than an evaluative one by stating "*Neither of the two characters makes the effort to understand the other, and the result is a missed real interaction scene*". What is linguistically marked "*... makes the effort to understand the other...*," indicates E9S2F sees Walt as well as Ashley as responsible for the interaction's success or failure parameters. However, what remains implicit in E9S2F statement, "*... the result is a missed real interaction scene*" indicates that a family relationship is successful when closer, congenial and good agreement interactions take place; hidden knowledge or sub-text (Ducrot, 2018) is probably determined by E9S2F's idiocultural, pluricultural or discursive culture belonging.

Chart number 3- Intercultural dimensions repertoires.

Intercultural dimensions repertoires	Induced action
Identifying (perceptions, attitudes and behaviour)	=> De-centering – Self-questionning – Relativizing.
Contemplating multiple perspectives (adopting someone else's role).	=> Accepting other view points/ world experiences – Objectivizing existing information.
Recognizing the same type of situation in my own environment.	=> Integrating new information.
Identifying cultural (idio-cultural and pluri-cultural) identities.	=> Negotiating emotions and / or actions.
Identifying the change of perception, attitude or behavior.	=> Understanding and / or (potentially) adopting change.

How can intercultural dimensions repertoires be developed? There are various ways in which this may be facilitated, for example, by expliciting intercultural dimensions in regular education programs, creating dedicated and transdisciplinary courses focused on the implementation of a mutual active listening-interaction and critical experiences in pre-service and in-service teacher development programs. In this regard, and based on the results of our action-research project, my colleagues and I co-designed a MOOC aimed at understanding intercultural dimensions in everyday life. Therefore, the teacher development programs (curricula, courses, lesson plans, etc.) could be based on critical reflexivity (discernment, thinking and pedagogy); the aim will be to keep analyzing the way intercultural epistemology (approaches, notions, perspectives, practices, etc.) can be explored in order to continue understanding linguistic and cultural contact, exchange, interaction, similarities or differences in the FL or L2 classroom, as well as to question and to avoid the reproduction of unequal socio-educational models. This critical reflexivity focused on intercultural dimensions pedagogy and repertoires development is illustrated in the video work guide adaptation activity E22S3F made. In order to create consciousness of the historical and present importance of the creole languages in Martinique, a school project was carried out (*projet pédagogique et culturelle «Tout moun sé moun !»*. «*Tout homme est un homme !*», *dans le but d'ouvrir l'élève à son humanité et à son histoire plurilingues*), [educational and cultural project «*Tout Moun sé Moun!*». “Every man is a man!” which aims to open the learner to his humanity and plurilingual history].

In Colombia, E2S2C contextualized the video work guide activity to create a project based on identifying and promoting male and female rights equality. E1S2C, on the other hand, explicitly integrates theoretical and methodological components into a higher education program by proposing the creation of an intercultural module in English to train students at an institute where tourism is taught. **Identifying the change of perception, attitude or behavior** happens thanks to the video work guide didactic transpositions proposed by the students, and they decided to promote cultural, linguistic, gender and academic plurality. Then, **understanding and / or (potentially) adopting change** can be perceived through the way the propositions are integrated to the curricula not as an operational practice, but rather as an official one.

## DISCUSSION

In order to answer the research questions that guide the study, and based on participants' discursive representation, I consider that intercultural dimensions exist within our sense of belonging to human groups who are either nearer or more distant from us depending on our ontological, epistemological and methodological stance (posture, approach, viewpoint, etc.); this implies a constant tension between ideo-cultural and pluri-cultural mediation, whether this negotiation happens at a cognitive, behavioral or linguistic level.

Making intercultural dimensions explicit requires an effort towards the intellectual understanding of others, which consists of a training process to explore interactions and relationships. Making interculturality explicit should not involve a “vision of the truth,” but rather a mutual and active-listening of “other existing truths,” more contextualized and less unified, in order to learn about others - to understand the mechanisms of their reasoning - by placing

dialogue at the center of an epistemology of interculturality. This would help to avoid falling into the traps of relativization or universalism, and would enable an awareness of the limits of a unilateral conception of the world that could be validated by a single personal experience; even if personal experience plays a decisive role in one's life path, the single story should not be considered a universal parameter that leads to a generalized norm of interaction.

That kind of training may take into account the research conducted by Porter (1950), which focused on counseling interview procedures, which led to identifying six large groups of attitudes that we spontaneously use in our interpersonal relationships:

1. Advising attitude
2. Evaluative attitude
3. Interpretative attitude
4. Supportive attitude
5. Probing attitude
6. Understanding attitude

Thus, listening takes central place in communication and requires that we pay great attention to our interlocutors, bearing in mind the importance of resisting our natural inclinations to interpret or mechanically attribute a personal meaning to someone else's purposes. These personal interpretations are often based on our own experiences, our own linguistic standards, our communities of belonging and on our cultural filters or framework of interpretation (reading grid) of the world. What we learn from Porter's work is that in the communication processes we may regularly tend to adopt advising, evaluative or supportive attitudes. Adopting these attitudes potentially results in the non-recognition of a person's autonomy to direct her/his actions, leading her/him, unintentionally, to a state of dependence. According to Porter, the attitude of empathetic understanding favours in others their individual expression. It helps the listener to adopt a more considerate interior disposition, which allows for a better intellectual understanding of others. It concerns an active stance that requires attention; it also requires training because it involves an effort to perceive or feel from the point of view of her/his interlocutor.

Making intercultural dimensions explicit on the bases of mutual active listening-interaction and critical experiences helps to identify multimodal forms of expression in a clearer and more objective way. The participants will become aware of the idio-cultural, pluri-cultural, idio-lectic and sociolectic parameters involved in their interactions with others. Potentially, the conditions for a more neutral communication - to explore, to hesitate, to look for possible answers or for solutions - will be created, questioning the ready-made answers or the empty formulas exchanged without critical thinking. This approach aims at supporting a mutual emotional, relational and intellectual effort.

An education based on this approach supposes a change of stance in participants' interactions or communication processes, geared to ensuring the following aims:

- To pay attention (helping others to express themselves rather than telling them what to say or to do).

- To establish a climate of confidence (being ready to exchange by giving indications of attention and synthesis).
- To be conscious of each person's motivations, knowledge, experiences and limitations.
- To participate in the outline of an action plan leading to decision-making.

To make intercultural dimensions explicit also means questioning mental and social representations. For Jodelet (1992), a mental representation is the mental image of an absent or previously perceived reality, whether it is an object, a person, an event or an idea. As for social representation, this is seen as a cultural product generated by social interactions, necessary to understand and to construct the surrounding reality - a universe of beliefs, opinions and attitudes organized around a central meaning; a way of interpreting and thinking about our daily reality (Jodelet, 1992).

A representation (mental or social) is an active component of the psychological and social structure of an individual, but it is not static; it evolves with the person and with the times and society, and it can change if individuals give themselves the opportunity to integrate new (but critically acquired) information. As Moscovici (1961) Moscovici & Marková (1996) points out, a representation reflects the state of an individual, a group or society that has created it, so it differs from individual to individual, from group to group and from society to society - and it shows us that a certain vision of the world is not unique or universal.

## CONCLUSION

Although historically and socially intercultural dimensions seem to be more marked by differences, interculturality not only circumscribes to what is unknown or unfamiliar, but it is also experienced through people and contexts we are in contact with on a daily basis. However, interculturality can be hidden by the idea of resemblance that makes us belong or adhere to groups, giving us the impression that only what is distant deserves to be recognized as alterity.

Activities involving reflexivity (mutual active listening-interaction and critical experiences) in this study led to processes of empowerment through which participants took part in interdisciplinary, interinstitutional or international collaborative projects, to co-construct elements of global, but critical, educational cultures. They were able to identify and to use theoretical and methodological elements to understand and to implement alterity in their daily teaching practices. Adapting the video work guide activity to explore individual and collective prejudices helped the participants to understand the reflexivity leading to actions linked with developing intercultural dimensions repertoires: decentering, self-questioning, relativizing, accepting other view points / world experiences, and objectivizing existing information. As E2oS3C notes:

*“My training as an English teacher has been flooded with teaching techniques and influenced by the theories of Stephen Krashen... However, a new world was presented to me when the idea of interculturality was recently introduced. I conclude that I have been exposed to the psycholinguistic debates of the field but blind to the sociocultural approaches.” E2oS3C.*

Other aspects that illustrated reflexivity concerned integrating new information, negotiating emotions and / or actions, as well as understanding and / or (potentially) adopting change to conduct engaged teaching praxis, as can be seen in the following observation:

*“...a successful English teacher needs much more than... technical ability... Teachers have the ability to reinforce and perpetuate hatred or stimulate diversity and inspire students to create a better world.” E20S3C*

Through alterity verbalization processes, teachers (and their own students) began processes of empowerment (Le Bossé et Lavallée, 1993) as strategies towards developing didactic, pedagogical and research knowledge, initially observable thanks to:

- Recognition of the multi-directionality of interculturality, associated to different narratives that are co-constructed by people from different countries or from the same country, from different regions or from the same region, from different cities or from the same city, or from the same neighborhood or family.
- Integration of interculturality in the teaching of L1, L2, FL in a multidisciplinary and multimodal way (videos, chat, letters, audios, etc.).
- Ability for designing and implementing didactic sequences based on interculturality.
- Experiences of meaningful learning involving critical reflexivity and iterative action research cycles.
- Interest in the explicitness of feelings involved in situation of alterity (objectivizing intercultural relationships).
- Interest in the recognition of self identities and narratives.
- A proposal of original and creative activities.
- The possibility of re-adaptating to the original institutional curriculum proposal, a potential solution to the opposition between the official curriculum versus the operational one.

Helping teachers comes to terms with intercultural dimensions from an explicit perspective allows them to take into account the paradox of human intreractions in a sense close to what Dervin (2017) calls simplicity, enhancing the possibility of recognizing alterity, diversity and taking into account the social realities shaped by the plurality of human groups, cultures, languages or world perceptions, as stated by Walsh (2010):

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes.

Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. (...)

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 92).

As explained by Walsh, I believe that studying and implementing critical intercultural dimensions and engaged praxis calls upon the de-construction of the traditional ways through which language classroom education is still being carried out in many communities. New or different world visions and experiences that integrate historically subordinated minorities need to be put into practice in order to enhance the development and creation of circumstances favorable to articulating similarities, differences and desires to explore, thus allowing for the exchange of ideas in a context of legitimacy, egalitarianism and respect. It is about encouraging the co-construction of projects, processes and efforts (epistemological, ethical, cultural, social, political, etc.) interconnected from conceptual, methodological, pedagogical and didactic points of view, making way for questioning, shifting, upgrading, de-constructing and re-constructing other ways of thinking, of being, of learning, of teaching and ultimately of living.

## ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to warmly thank you, my colleagues and co-researchers, Anne-Marie Truscott de Mejía, Muriel Molinié & Isabel Tejada Sánchez; our research assistants Flor Prieto & Magali Ruet, research participants at Sorbonne-Nouvelle-Paris 3 university and at Los Andes university; our laboratories DILTEC and Educación para el bilingüismo y el multilingüismo, our universities and all the people who believed and were directly or indirectly involved in this wonderful collaborative-action-research project.

## REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 123-132. doi:10.7202/031907ar
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.

- Auger, N. (2008). *Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Conscience du plurilinguisme*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beacco, J-C & Coste, D. (Dir.) (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris: Didier.
- Blanchet, P., & Coste, D (Dir.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »: Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Burns, A. (2015). *Perspectives on action research*. Cambridge University Press Colombia
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Unesco.
- Clanet, C. (Dir) (1985). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni-Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 1 (1/2), 101-117.
- De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187. DOI : 10.4000/etudesrurales.9351
- Demorgon, J., Lipiansky, E-M., Müller, B., & Nicklas, H. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris: Anthropos.
- Dervin, F. (2017). The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: The simple-complex continuum (*simplexity*) as a new perspective. In Dasli, M. & Díaz, A. R. (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy. Theory, research and practice*. (pp. 58-70). New York: Routledge.
- Ducrot, O. (2018). *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit.
- Ferréol, G., & Jucquois, G. (Eds.), (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris, Armand Colin.
- Galindo Martinez, A., Loaiza Villalba, N., & Botero Restrepo, A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Gamboa Diaz, P.A. (2014). *Éducation interculturelle, mobilité internationale et enseignement supérieur: le cas de la Colombie*. Unpublished doctoral dissertation. Universidad Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Gamboa Diaz, P.A. (2017). Dimension interculturelle de l'enseignement des langues Etrangères en Colombie: un besoin pédagogique pour concilier les politiques éducatives nationales et la réalité multilingues du pays. *Actes du colloque 18èmes Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2015)*. Paris, ED 268, Université Sorbonne Nouvelle, 11 et 12 juin 2015. <https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01495144/document>
- Gamboa Diaz, P.A. (2018). Internationalisation de l'enseignement supérieur et dimensions interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. In *Les défis de la «mobilité». Expériences, dispositifs et interculturelité en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.) (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York, London : Routledge.
- Green Sockel, A. [Museo Arte Moderno Medellín. (2016, September, 16). *Lo espiritual en algunas experiencias artísticas*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_pEjBilyWio](https://www.youtube.com/watch?v=_pEjBilyWio)

- Groux, D. & Barthélemy, F. (2016). Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher. *Revue française d'éducation comparée*, 14. Paris: L'Harmattan.
- Hall, E. T. (1987). *Au-delà de la culture*. Paris: Seuil.
- Hofstede, G., Hofstede G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill. 3rd ed.
- Kramsch, C., & Widdowson, H. G. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Bossé, Y., & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire: aperçu historique et perspectives d'avenir. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 7-20.
- Levinas, M. (1995). *Altérité et transcendance*. Montpellier: Fata Morgana.
- Liddicoat, A.J. & Scarino A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York: Wiley and Sons.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1732-1746). Boston: Springer.
- Maingueneau, D. (2015). Discours, études de discours, analyse du discours. In C. Canut & P. Von Munchow (Éds.), *Le langage en sciences humaines et sociales* (pp. 169-182). Paris: Lambert Lucas.
- Martucelli, D. (2013). La mobilité et l'imaginaire de la mobilité, inflexions contemporaines. Dossier: *Colloque international du 2 décembre 2013*. <http://afapp.org/index.php/colloque-international-du-2-decembre-2013/>
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Medina-López-Portillo, A., & Sinnigen, J.H. (2009). Interculturality versus intercultural competence. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Neuner, G., Parmeter, L. & Starkey, H. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19 (6), 481-491.
- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 129 (1), 121-126. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.htm>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rojas Martínez, A. (2011). (Self)-government in the name of culture: interculturality and ethnic group education in Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 173-198. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=So486-65252011000200008&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=So486-65252011000200008&script=sci_arttext&tlng=en)
- von Münchow, P. (2015). Analyse du discours et éducation : territoires, « extérieurs » et réseaux. In C. Canut & P. Von Munchow (Éds.), *Le langage en sciences humaines et sociales* (pp. 155-168). Paris : Lambert Lucas.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C., Garcia Linera, A., & Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento/ Interculturality, descolonization of the state and knowledge*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.



## ANNEX

### Annex number 1 - Video work guide based on *Gran Torino*.

#### Activity 1

Watch the first 20 minutes of the movie.

Focus on stereotype, preconception, attitudes and behavior.

Students previously defined the meaning of these words by reading articles, (Liddicoat & Sacarino, 2013, Coste & Cavalli, 2015) as well as general or specialized dictionaries and encyclopedias (Encyclopædia Britannica, l'encyclopédie Larousse, Grand dictionnaire de la psychologie Larousse, etc.).

Task 1: Focus on prior attitudes and behavior.

After watching the movie, write what you think about:

Walt Kowalski, the way he interacts with his family, his neighbors and the priest.

The way Walt Kowalski's family members interact with him: sons, grandchildren and in-laws.

Try to explain the possible reasons for these ways of interaction between the characters.

Task 2: Focus on adopting someone else's perspective. Role playing.

The professor will give each student the name of one character of the movie; then, he asks her/him to describe the way she/he will interact with a character they will choose.

The professor asks students to explain why they have chosen that person and why they will interact with her/him in the way they proposed.

The answers should show the knowledge students have acquired on individual differences and interculturality (Bibliography explored in the course).

Task 3: Focus on the ability to recognize the same kind of situation in my own environment.

The professor asks students to give an example / describe the same kind of situation (shown during the first 20 minutes of the movie) in their own family, neighborhood, city or country.

Expected behavior in family/ social interaction.

#### Activity 2

Watch the movie for 30 more minutes (it means students will watch 50 minutes in total).

Task 4: Identifying cultural identity (individually and collectively) and cultural filter

Students should write their own answer... Taking into account Liddicoat and Scarino's classification of culture would you say that...

Walt Kowalski's cultural identity and cultural filter are based on ...

The Latino, Black and Hmong gang’s cultural identity and filter are based on...

Walt Kowalski family member’s identity and cultural filter are based on...

Sue’s cultural identity and cultural filter are based on...

Thao’s cultural identity and cultural filter are based on...

The priest’s cultural identity and cultural filter are based on...

Task 5: Identifying changes of perception and interaction

According to you, are there any changes in the way the characters interact?

Between Walt Kowalski and the Priest? Yes \_\_\_ No \_\_\_ Why \_\_\_\_\_

Between Walt Kowalski and his family? Yes \_\_\_ No \_\_\_ Why \_\_\_\_\_

Between Walt Kowalski and his neighbors? Yes \_\_\_ No \_\_\_ Why \_\_\_\_\_

**Activity 3**

Common discussion.

The 6 counseling attitudes of Elias Porter will be taken into account: Advising, Evaluative, Interpretative, Supportive, Probing, Understanding. Porter E. H. (1996). *Relationship awareness theory: manual of administration and interpretation*. Carlsbad, CA: Personal Strengths Pub. 9<sup>th</sup> ed.

**Annex number 2 - Students answers translation.**

Page 14:

Drawing number 1

Thoughts are indicated **in red** and dialogues in blue.

Ashley:

*But what is this party? It sucks!*

*Why did I have to come?*

*Crappy cell phone signal! My boyfriend can't reach me!*

*I am in the middle of nowhere!*

Drawing number 2

Thoughts are indicated **in red** and dialogues in blue.

Ashley:

*Here comes grandpa!*

*I think he's going out of his mind. I bet he won't care if I smoke!*

*Let see... If he is going senile, I am sure he will give anything I want.*

*Hummm!*

Walt:

*Damn it, just when I thought I could have a quiet moment, here is the one her mother cradled not against her chest but against a wall.*

*And she also steals my cigarettes, these young people show no respect.*

*What does she want now?*

Page 15:

Drawing number 3

Thoughts are indicated **in red** and dialogues **in blue**.

Ashley:

*Grandpa, I didn't know you had such a beautiful car!*

*Die and give it to me.*

*Die, die, die!*

Walt:

*I had it before you were born.*

*And before you were out of your mind.*

Page 16:

Drawing number 4

Thoughts are indicated **in red** and dialogues in blue.

Walt:

Die, die, die!

**“1. Explain why you chose this scene.** I chose this scene because I found that despite the fact that there is very little dialogue, there is a lot going on in the heads of these two characters, which is not said. I think it might be interesting to explore that a bit. For practical reasons (working in distant modality) we decided to work using cartoons. I wrote the dialogue and my partner interpreted it by using drawings.

**2. Explain why you chose these characters.** I chose these two characters because they are far apart from each other and it might be interesting to represent them in a version of the garage scene. It is also a scene where there is a lack of mediation. Neither of the two characters makes the effort to understand the other and the result is a missed real interaction scene. They talk to each other, but neither of them really wants to be there.

**3. Explain why you think the characters should interact in the way you proposed.** Using the drawing, I wanted to reveal the real thoughts of these two characters who have blood ties, but nothing else. I haven't really changed the interaction as it appears in the film. I just simplified some elements of dialogue in order to highlight the thoughts of each character during the interaction. (Thoughts are indicated in red and dialogues in blue). E9S2F.

Page 17

Chosen character: Ashley Kowalski.

The relationship between Ashley (granddaughter) and Walt, as well as with the rest of his family, is quite distant, but with her there is much more distance because of the generational and experience differences. Just seeing how she dresses seems wrong. For him, she shows herself as a girl living in a bubble, who does not care for others, even though she tries to establish some contact with him when she discovers his car, a rather interested contact.

As it is explained by Liddicoat and Scarino (2013) when they mention the construction of oneself in front of others, Walt and Ashley have not built a common language, and that is why there is little interaction. If there is no added interest, they will not share experiences in the future, they will not understand each other's story, and the perception they have of each other will not change. The language each one uses will be different and they will not understand each other". E11S2C.

Pages 18 to 19.

“The similarity that I can find between my own context and the film is around the role of heads of household and family gatherings. Although it doesn't happen with a grandfather or a father, that figure of authority is reflected in my mom; even if her personality is not as strong as the character in the film, she represents an elder person with experience who

does not always agree with the new generations of the family, constantly comparing the behaviors of her time with the current ones, questioning them, always seeking to do things the way she conceives them”. E11S2C.

“Working on my dissertation paper within the framework of my Master 2 in teachers’ development, based on the plurilingual and intercultural approach, I was able to see how this course responds to the process involving the teacher as a learner in her/his development project: it alternates between reflexivity-decentralization-refocusing, theoretical contributions and implementation in her/his own working context. As a student-researcher, my internship experience concerning the design of teacher’s development activities for regular sector teachers in a high-priority education network (REP+) have been affected by the plurilingual and intercultural mediation course, and my analysis of the proposed development activities benefits from the experience acquired in this course. As a self-tutoring teacher working on the issue of the development of plurilingualism and intercultural skills in French schools, I plan to continue adopting this type of approach in my daily practice because I was able to see that it helped to develop linguistic, language and relational skills. In fact, being able to experience the didactic transposition gave me an enlightened vision of the effects of an intercultural approach on learners, as speakers and social actors developing evolving skills in terms of knowledge, know-how and well-being, and on the mediating role of the teacher. However, it is clear that the intercultural approach thus conceived as a process of action-research is not a main focus of pre-service teachers’ development in the pedagogical academies (ESPE), or even a subject for regular reflection for in-service teachers’ development (in local education activities or in the vocational education academic program). However, the plurilingual and multicultural dimension is now part of the new curriculum for French primary schools”. E13S3F.



## Epílogo

**Axel Rojas Martínez**

*Universidad del Cauca (axelrojasm@unicauca.edu.co)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.15>

Con frecuencia se afirma que vivimos en un mundo profundamente heterogéneo y al mismo tiempo cada vez más conectado a escala global. Enfrentamos una aparente contradicción entre homogeneización y reconocimiento de las diferencias. A pesar de que la pluralidad de culturas ha sido una constante en todas las sociedades del planeta, pareciera que solo recientemente hemos tomado conciencia de este hecho. Un conjunto de fenómenos ocurridos en la segunda mitad del siglo XX y lo que va corrido del XXI han hecho que la multiculturalidad y el plurilingüismo sean preocupaciones comunes para políticos, gobernantes, académicos, pedagogos y activistas sociales.

En algunos casos, se trata de la profundización de hechos ya conocidos, aunque no siempre considerados como relevantes; en otros, de la emergencia de nuevas realidades escasamente conocidas. La transformación en las formas de entender y valorar las diferencias culturales, el cuestionamiento de las múltiples formas de racismo, xenofobia y discriminación, la emergencia de marcos jurídicos internacionales relacionados con los derechos de autodeterminación de los pueblos, los crecientes procesos de migración internacional, regional e intranacional, y los procesos de movilización política en defensa de las identidades culturales, hacen parte de este proceso.

Ante los desafíos así planteados, muchas miradas se han posado sobre la educación. Se asume que ante este naciente panorama de valoración de la multiculturalidad se requieren renovadas formas de ciudadanía, en las cuales es necesario formar a las nuevas generaciones. Esta preocupación se encuentra en el centro de las reflexiones, los enfoques conceptuales y experiencias contenidos en este volumen. En él se abordan concienzudos análisis sobre la enseñanza de las lenguas en contextos tan diversos como la educación escolar de las poblaciones indígenas, las tensiones asociadas al uso de las lenguas criollas en el Caribe, la formación de maestros para enfrentar los desafíos que emergen ante novedosos contextos multiculturales y plurilingües, y los enfoques metodológicos para asumir la investigación y la transformación de las prácticas pedagógicas, y la formación de maestros desde enfoques interculturales.

A pesar de lo amplio que puede llegar a ser el consenso en torno a la construcción de un nuevo marco de relaciones interculturales, aún son grandes los desafíos para entender lo que ello significa y definir cómo llevarlo a la práctica. Varios asuntos adquieren especial relevancia. Por un

lado, la necesaria comprensión de las expresiones concretas y trayectorias de la multiculturalidad y las diversidades lingüísticas en contextos específicos. En un escenario como el de la Unión Europea, el encuentro entre lenguas de diversa tradición puede obedecer a múltiples causas: desde el contacto entre lenguas nacionales, pasando por las lenguas regionales, hasta la incorporación de lenguas de poblaciones migrantes de los más diversos orígenes a escala global. En el ámbito latinoamericano, la experiencia expresa trayectorias distintas. Por un lado, los efectos del contacto entre las lenguas coloniales y las lenguas aborígenes; por otro, la presencia de lenguas criollas de base anglófona, que, como en el caso de la isla de San Andrés, entran en tensión con el uso del inglés estándar considerado como lengua oficial.

En todos estos casos, la pluralidad lingüística habla también de multiculturalidad; ya sea esta el resultado de una historia a largo plazo o de procesos recientes de migración y desplazamiento de poblaciones. Los desafíos trascienden entonces el campo de la enseñanza de las lenguas e involucran transformaciones profundas en el campo de las políticas curriculares; reconocer la multiculturalidad de una sociedad demanda decisiones en cuanto a los sujetos de la educación, la formación de los maestros, el diseño de materiales pedagógicos, y, sobre todo, acerca de los propósitos de la formación. ¿Para qué y para quién la educación intercultural?

Comúnmente se asume que es necesario educar de manera distinta a aquellos que encarnan la diferencia cultural; gran parte de las iniciativas de enfoque intercultural se orientan a la educación de aquellos a quienes se piensa y se ha pensado desde la representación hegemónica como los “otros” de la nación. Hoy se reconoce que, con contadas excepciones, han sido excluidos del derecho a formar a sus nuevas generaciones de una manera que respete su cultura y sus identidades particulares. Es claro entonces que se requieren maestros formados desde nuevos enfoques, con sensibilidad hacia las lenguas y culturas minorizadas. Los artículos contenidos en este volumen nos muestran que es posible transformar la educación en ámbitos tan distintos como el de las políticas lingüísticas, las políticas curriculares, el diseño de materiales pedagógicos y la formación de maestros. Queda claro que no es una tarea sencilla; las experiencias y los enfoques presentados muestran una luz de esperanza en cuanto a la transformación de la educación escolarizada en sus distintos niveles, desde la educación básica hasta la universitaria.

Sin embargo, aún quedan abiertas otras preguntas: ¿es posible transformar las relaciones interculturales solo creando currículos especiales para quienes han sido discriminados, cuyas lenguas han sido minorizadas, o para quienes deben aprender las culturas de acogida? En particular, una me parece relevante: ¿no es tiempo de pensar en una educación plurilingüe e intercultural para toda la sociedad? De las respuestas a preguntas como estas dependerá la posibilidad de resolver la tensión planteada entre igualdad y diferencia.





