

Dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie : un besoin pédagogique pour concilier les politiques éducatives nationales et la réalité multilingue du pays

Paola Andrea Gamboa Diaz

► **To cite this version:**

Paola Andrea Gamboa Diaz. Dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie : un besoin pédagogique pour concilier les politiques éducatives nationales et la réalité multilingue du pays. 18e Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage, Jun 2015, Paris, France. 2017, Actes des 18e Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage. <hal-01495144>

HAL Id: hal-01495144

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01495144>

Submitted on 24 Mar 2017

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.

Dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie : un besoin pédagogique pour concilier les politiques éducatives nationales et la réalité multilingue du pays

Paola Andrea GAMBOA DIAZ

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
paola.andrea.gamboa.diaz@gmail.com

RÉSUMÉ

Inscrite dans la lignée des recherches d'Abdallah-Preteille (1996, 1999, 2008) ; de Byram (1997, 2002, 2009, 2011) et de Beacco (2004, 2007) cette étude explore les moyens d'incorporer des éléments d'éducation interculturelle dans les programmes de formation de professeurs en langues étrangères des universités colombiennes. Comment articuler la réalité multilingue et pluriculturelle du pays au sein du projet national d'éducation bilingue ? Le présent article expose les résultats d'un travail de recherche conduisant à une proposition de référentiel d'éducation et conceptuellement axé sur la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, les représentations sociales et l'*empowerment*.

Mots-clés : *enseignement-apprentissage des langues ; éducation bilingue ; éducation interculturelle ; enseignement supérieur ; référentiel d'éducation.*

Keywords : *language learning and teaching; bilingual education; intercultural education; higher education; education framework.*

INTRODUCTION

Une recherche menée auprès des acteurs de l'enseignement supérieur colombien, à savoir les directeurs des programmes de langues, les enseignants des langues et les étudiants suivant un cursus pour devenir enseignants de langue, nous a permis de mettre en évidence l'intérêt d'intégrer la dimension interculturelle¹ dans le contexte universitaire colombien. Bien que dans les représentations des enquêtés, ladite dimension permette l'établissement de la relation langue-culture et la reconnaissance de la diversité et de l'altérité, le manque de connaissance sur ces questions ne répond pas à des besoins de formation qui tiennent compte des réalités des contextes national et international.

Le cours de langue étrangère est un lieu de médiation entre langues et cultures différentes et, de ce fait, la compétence interculturelle peut être considérée comme l'un des buts centraux de cet enseignement, afin d'inciter les étudiants à la développer, l'utiliser et la promouvoir.

Dans cet article nous aborderons initialement les caractéristiques géographiques, sociales et éducatives du contexte colombien ; ensuite, la problématique, le cadre conceptuel et la démarche méthodologique de la recherche. Finalement, nous exposerons les représentations sociales de l'enseignement des langues et de sa dimension interculturelle, obtenues à partir des discours des personnes enquêtées. Ces représentations ont permis d'aboutir à la proposition de deux modules - contextualisés et adaptables à tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) - visant la prise de conscience et le développement de la dimension interculturelle.

1. CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE, SOCIAL ET ÉDUCATIF EN COLOMBIE

Les métis représentent 58 %² de la population colombienne, suivis par les blancs d'origine européenne (20 %), puis par les Afro-colombiens (18 %). Les indigènes regroupent 3,7 % de la population et les Roms ou gitans, 0,003 %. Les langues parlées sur le territoire colombien sont le castillan en qualité de langue officielle et soixante-cinq langues amérindiennes réparties dans l'ensemble des régions. Le *bandé*³ et l'anglais des *raizales* sont parlés dans l'Archipel de San Andrés, Providencia et Santa Catalina⁴ ; le *palenquero*⁵ est parlé par la communauté de San Basilio de Palenque. Le *romani*⁶, langue du peuple rom colombien, ainsi que la langue des signes colombienne⁷, sont également présents sur le territoire et officiellement reconnus⁸.

Depuis *La Charte constitutionnelle* de 1991, la Colombie est un pays multilingue⁹ et pluriculturel¹⁰. Le contexte linguistique expose une réalité sociale où, selon la zone géographique, les

¹ Cette dimension interculturelle peut, comme le suggère Byram (2011), englober des expressions comme conscience interculturelle, savoir-faire interculturel, communication interculturelle, relation interculturelle et éducation interculturelle.

² Page Internet : Colombie - L'aménagement linguistique dans le monde. Voir références bibliographiques.

³ Créole de base anglaise, africaine et espagnole

⁴ Dans cette région du pays les habitants parlent en plus de l'espagnol et du badé, la langue anglaise avec trois variantes à savoir : anglais standard, anglais criollo, anglais isleño.

⁵ Créole de base africaine et espagnole

⁶ Se référer à l'Artículo 1. Ley 1381 de 2010.

⁷ Se référer à l'Artículo 1, numeral 10. Artículo 2. Ley 982 de 2005.

⁸ Se référer au site du Portal de lenguas de Colombia. Diversidad y contacto. Voir références bibliographiques.

⁹ Se référer à la Constitución Política de Colombia de 1991.

groupes de populations sont amenés à sélectionner un code linguistique approprié en fonction des circonstances conversationnelles. Le contexte endolingue résulte du contact entre le castillan, les langues indigènes, les créoles, l'anglais de l'archipel, le romani et la langue des signes. Il existe également un contexte exolingue apporté par le contact de langues entre le castillan, langue maternelle d'une grande partie de la communauté scolarisée, et les langues étrangères¹¹ présentes dans le système éducatif colombien. Cela concerne en particulier le secteur éducatif privé. Cependant, depuis les années 2000, le secteur éducatif public investit massivement ce domaine, sous la forme d'un programme national d'éducation bilingue espagnol-anglais. En contexte endolingue comme exolingue, les individus exposés à un contact des langues se trouvent confrontés à une situation de bilinguisme : l'une dans un milieu naturel, que Mejía (1998) nomme *folk bilingualism* ; l'autre, dans un milieu académique, identifié comme *elitist bilingualism*.

Dans ce contexte social, linguistique et éducatif, l'interculturalité a été traditionnellement reconnue comme la capacité des sujets ethniques (afrodescendants, indigènes et rom) à interagir avec d'autres cultures. Conformément à l'initiative gouvernementale d'offre d'éducation contre la discrimination et l'exclusion *lineamientos de política para poblaciones vulnerables* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), 2005, p. 15-19), la prestation du service ethno-éducatif doit répondre à des principes d'interculturalité et l'action politique des mouvements ethniques doit reposer sur des fondements tels que l'altérité, la réciprocité, l'autonomie et l'argumentation. Dans l'intérêt de faire avancer les politiques éducatives pour ces populations reconnues "vulnérables", ont été rédigés le *plan decenal de educación 1996-2005* (MEN, 2005), le *plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá : una Gran Escuela* (MEN, 2004) et la *cátedra de estudios afrocolombianos* (MEN, 2004). À travers ces documents, les représentants des communautés ethniques ainsi que des mouvements politiques ont permis de matérialiser et de maintenir l'interculturalité en tant que sujet émergent au sein des politiques éducatives colombiennes des dernières années. Cependant, la question de la promotion effective d'une éducation capable d'intégrer le caractère pluriculturel dont bénéficie la Colombie se pose toujours. Du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, nous considérons que le caractère interculturel de la Colombie peut être exploité dans une salle de classe. L'apprentissage des langues et des cultures en contact serait traversé par l'exploration approfondie des éléments perçus comme caractéristiques de la culture première. Autrement dit, l'élément interculturel ne serait pas seulement considéré comme une réponse politique d'aide aux populations vulnérables, mais intégré aux données des classes dans le but de le rendre moins marginal et progressivement reconnu en tant que sujet d'enseignement.

2. PROBLÉMATIQUE

Dans la mesure où les enseignants doivent savoir gérer des rencontres avec l'altérité interne et externe à la Colombie, quels sont les outils didactiques susceptibles de leur permettre de construire

¹⁰ Au sein de cette recherche et dans le même sens que Skutnabb-kangas (1995), le terme multilinguisme est utilisé pour parler d'une situation de cohabitation géographique et sociétale de plusieurs langues. Nous opposons cette définition à celle de Byram (2007), pour qui le plurilinguisme désigne l'utilisation de plusieurs langues / registres de langue chez l'individu.

¹¹ Langues de reconnaissance internationale : anglais, français, allemand, italien, japonais, chinois, hébreu etc.

des compétences autres que linguistiques ? Comment les universités colombiennes forment-elles les futurs enseignants de langues à la réflexivité sur les relations interculturelles ?

Il nous a semblé nécessaire de chercher à produire des référentiels¹² pour l'enseignement, afin d'étayer notre hypothèse que les programmes universitaires peuvent intégrer une formation à la gestion de la diversité culturelle, comme réponse didactique aux défis posés par les changements éducatifs dans la mondialisation, sans perdre de vue la réalité linguistique colombienne. En effet, les démarches de formation interculturelle doivent être adaptées au contexte afin de centrer, aussi efficacement que possible, la formation des enseignants sur l'altérité et sur les aspects interculturels de la classe de langue.

3. CADRE CONCEPTUEL

Nous avons utilisé des concepts comme la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, afin de caractériser les implications sociales et pédagogiques d'un enseignement supérieur marqué par l'internationalisation. Nous avons également examiné les représentations sociales, afin de mieux comprendre les aspects psychoaffectifs qui se mettent en place dans une situation d'altérité, ainsi que les mécanismes permettant d'appréhender ces états psychoaffectifs. Nous nous sommes finalement intéressée à l'autonomisation¹³ des formateurs afin d'insérer notre démarche dans un processus d'auto-formation tout au long de la vie ; et aux référentiels de formation interculturelle dans le but de positionner notre étude dans le cadre politico-éducatif colombien.

La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est une approche exposée par Byram *et al.* (2002), les apprenants-locuteurs sont envisagés comme des personnes dont le profil reste à découvrir et non pas comme des simples individus porteurs d'une identité qui leur a été assignée. Pour nous, la théorisation de la dimension interculturelle constitue la base d'une préparation adéquate des personnes en interaction dans des contextes culturellement différents, permettant d'analyser la situation et de comprendre la fonction des participants. Systématiser un type d'enseignement dans le cadre de la dimension interculturelle implique, dans notre perspective, la prise en compte de deux concepts distincts mais complémentaires à savoir : l'éducation interculturelle et la compétence interculturelle.

L'éducation interculturelle a été adoptée par la didactique des langues depuis les années 1970 ; elle cherche à aborder les difficultés d'enseignement liées à la diversité des cultures existantes dans un pays, communauté ou institution. Ce concept est défini par Abdallah-Preteille (1999) comme une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, tout en partant d'une mise en relation et d'une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. De notre point de vue, les appartenances culturelles et sociales confrontent l'enseignement aux défis de l'altérité, mais sont susceptibles de conduire à la diversification des pratiques pédagogiques, portées par des disciplines comme les langues étrangères. La mise en place d'un travail de regard particulier sur soi (Puren *et al.*, 1998), peut permettre à l'étudiant d'apprendre à mesurer la fiabilité d'une information, d'analyser la logique d'un fonctionnement social différent

¹² À l'état de prototype.

¹³ Traduction personnelle du terme anglais *empowerment*.

du sien et de le questionner à partir de ses paramètres de références internes, dans le but de tenter de comprendre les logiques de l'autre culture.

Dans la perspective de Byram *et al.* (2002), la compétence interculturelle implique le développement chez l'apprenant de moyens pour permettre un dialogue et une interaction réfléchis entre individus sociaux différents, avec des identités multiples et dans le respect de la personnalité individuelle de chacun. Bien que l'approche didactique choisie soit différente de celle de champs disciplinaires comme la psychologie sociale, Hofstede (1994) ou les sciences de la gestion, Friedman et Berthoin-Antal (2005), nous retenons en guise de synthèse, que la compétence interculturelle implique l'idée de compréhension des spécificités dans une situation d'interaction interculturelle et d'adaptation à ces spécificités, afin de produire un comportement en accord avec la situation.

Les représentations se définissent comme des savoirs socialement élaborés et partagés à l'intérieur d'un groupe social, plus ou moins homogène. Selon les définitions de Jodelet (1984) ou d'Abric (1997), les représentations sociales constituent une forme de connaissance du monde ; elles se construisent à travers les échanges suscités par les objets de la vie quotidienne, à partir de l'expérience quotidienne et de la communication. Le processus d'enseignement doit recenser les représentations pour évaluer leur pertinence, afin de comprendre comment celles-ci se sont construites (Zarate, 1993). De notre point de vue, la prise en compte des représentations sociales permet de mieux cerner la culture d'autrui, mais aussi d'atténuer le choc culturel. Cela implique l'adoption d'une démarche de réflexion et de décentration permettant d'explorer l'adhésion individuelle et collective à un univers d'opinions et d'analyser les comportements qui en découlent.

L'utilisation du terme autonomisation¹⁴ est partagée par beaucoup de domaines et disciplines : Freire (1998) ; Shor et Freire (1987) ; Giroux (1992) ou Giève et Magalhaes (1994) ; mais celles-ci décrivent de façon très large un processus social multidimensionnel qui favorise le pouvoir ou la capacité d'agir que possèdent les personnes, afin de l'utiliser dans leurs propres vies, leurs communautés et dans leurs sociétés. Dans une approche pédagogique, le changement individuel est un prérequis pour le changement communautaire et social. (Cummins, 1986, cité par Baker, 1988). Nous envisageons ce type d'approche comme un outil pour que les enseignants donnent aux apprenants les bases du développement des composantes de la compétence interculturelle ; l'autonomisation les amènerait à apprendre à fonctionner en autodidaxie et à continuer à développer de telles composantes tout au long de leur vie (Le Bossé et Lavallée, 1993). Dans ce processus, il n'est pas possible de donner le pouvoir aux étudiants ou de les rendre "autonomes", mais de les aider à trouver en eux-mêmes les ressources personnelles et matérielles pour qu'ils puissent :

- remettre en question les résistances individuelles qui confinent à l'égoïsme ;
- avoir le désir d'agir ;
- percevoir des opportunités d'action ;
- avoir des capacités de projection ;
- élargir la conscience des facteurs déterminant l'action ;
- déterminer la direction du changement que la personne cherche à provoquer.

¹⁴ Fait de devenir autonome (Le Robert, 2011). Terme proposé pour remplacer le mot anglais *empowerment*.

Un référentiel permet de définir un ensemble de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes que l'on s'attend à ce que des étudiants acquièrent (Beacco *et al.*, 2004). Les référentiels d'éducation interculturelle visent, entre autres, à décrire et à mesurer la maîtrise linguistique, les interactions sociales et culturelles diverses des apprenants d'une langue seconde ou étrangère. Des auteurs comme Byram (1997, 2009) et Beacco (2007) ont proposé des modèles pour le développement de la compétence interculturelle (de communication) axées sur trois composantes pour le premier (attitudes, connaissances et compétences, et comportements) et cinq pour le second (actionnelles, ethnolinguistiques, relationnelles, interprétatives et d'attitudes psychosociologiques).

Adapter les composantes (Byram, 1997, 2009 ; Beacco, 2007) de la compétence interculturelle au contexte colombien exige une prise en compte des conditions actuelles de l'enseignement des langues, de la vision politico-académique de la dimension interculturelle, des conditions de mobilité nationales et internationales, des mesures gouvernementales en matière de politiques éducatives et de leur mise en œuvre dans les institutions d'enseignement supérieur et du gouvernement. Notre choix se centre sur ces deux modèles car il s'agit de typologies complémentaires soulignant la caractérisation de la diversité des situations éducatives, les stades de développement de la compétence interculturelle, la relation dialectique langue-culture et des processus d'acquisition en évolution.

4. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

En ce qui concerne la méthodologie, nous avons commencé par établir un état de la dimension interculturelle dans les programmes de formation en langues étrangères. D'abord, nous avons analysé les aspects politiques, linguistiques et éducatifs de la dimension interculturelle en Colombie. Ensuite, nous avons analysé les données recueillies auprès d'étudiants, 120 questionnaires et 120 autobiographies des rencontres interculturelles de 25 enseignants et de quatre directeurs de programmes, qui ont répondu à des entretiens semi-directifs allant de trente à cent-vingt minutes. Les entretiens ont été réalisés en espagnol et en français, les questionnaires en espagnol. Ce recueil de données a été effectué dans cinq universités des trois principales villes colombiennes, Bogotá, Cali et Medellín.

Les axes de questionnement portaient sur :

- a) les politiques du gouvernement et des universités pour la formation générale des étudiants ;
- la structuration et la distribution des enseignements culturels ;
- la préparation/formation des étudiants qui participent à des programmes de mobilité internationale ;
- la prise en compte de l'élément interculturel dans les enseignements généraux et/ ou politiques de préparation à la mobilité ;
- les expériences de rencontres interculturelles.

Les données recueillies, ont été ensuite traitées *via* l'analyse de contenu, Bardin (1977). À partir des résultats d'analyse nous avons produit un programme de formation susceptible de permettre le développement d'une réflexivité interculturelle. Ce programme a été limité de telle sorte qu'il puisse s'insérer, sans bouleversements, dans les programmes existants.

5. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE SA DIMENSION INTERCULTURELLE

Suite au croisement vertical et horizontal de l'ensemble de nos données, nous avons pu distinguer certains types de déterminants à l'origine des actions décrites par les directeurs de programmes, les enseignants et les étudiants. Ces déterminants ont pris la forme d'habitudes, des valeurs, d'intérêts, de besoins ou d'émotions, et donné naissance au facteur de cohésion de notre univers représentationnel. Nous avons retrouvé dans la structure représentationnelle de nos enquêtés, des éléments descriptifs et prescriptifs (Abric, 2003), grâce auxquels nous avons pu établir une relation étroite entre les représentations et les pratiques sociales.

Dans la mesure où les éléments de cohésion analysés définissent la normalité de l'environnement social de nos enquêtés, ainsi que la mise en cause de la normalité des pratiques sociales, nous pouvons parler de représentations sociales. Ces dernières, de nature descriptive et prescriptive, n'expriment pas nécessairement la certitude mais plutôt la régularité (Flament, 1999) et peuvent être envisagées sous deux aspects. En premier lieu, elles sont diffusées au sein d'un groupe, partagées et implicitement reconnaissables. En deuxième lieu, elles sont explicitement proposées en tant que facteurs de motivation à l'action, soutenant le changement ou la résistance. Nous parlerons de représentations sociales descriptives (RSD) pour faire référence aux aspects de signification centrés sur la réalisation des tâches académiques, personnelles et sociales des enquêtés. Nous appellerons représentations sociales prescriptives (RSP), celles exprimées par le biais d'éléments orientant le cadre didactique de l'enseignement des langues vers un idéal, un enseignement prototypique.

Pour les enquêtés, les contenus socio-culturels sont inhérents aux langues et aux cultures et permettent de développer des stratégies essentiellement universitaires et professionnelles ; l'apprentissage de ces contenus est une évidence et leur enseignement s'effectue de façon implicite. De l'enseignement au sein du cadre universitaire jusqu'à l'application dans la vie active des étudiants, les éléments de signification analysés exposent des contenus socio-culturels associés aux sujets de langue, culture et civilisation, que nous avons pu classer dans les représentations sociales descriptives (RSD). Le choix de ces contenus est orienté vers une perspective d'acquisition des connaissances historiques, culturelles et sociales, classées également RSD.

« Bon il y a plusieurs critères, peut-être (...) le premier est peut-être l'offre faite par les manuels avec lesquels nous enseignons, essentiellement, les cours de langue. En allemand, je crois que certains sujets sont peut-être devenus traditionnels et que même s'il s'agit de nouveaux manuels, ces sujets réapparaissent. Je crois que ce sont des sujets également communs à d'autres langues, le français ou peut-être qu'en anglais ces sujets-là peuvent être retrouvés. Par exemple, un sujet classique peut être la gastronomie en Allemagne. Par exemple, un autre sujet très récurrent est le sujet de culture en Allemagne, les vacances ; un autre sujet peut être celui du travail, la profession ; un autre sujet est le sujet académique, les universités en Allemagne... ». (Entretien n° 7, ligne 4.)

« Bon, les contenus socioculturels varient un peu chaque semestre, en fonction du type de projet que nous voulons développer avec les étudiants, parce que dans le programme, nous avons une sorte de planification qui comprend des contenus linguistiques, communicatifs et les socioculturels. Les socioculturels obéissent également à un moment précis du développement du semestre ; en général, pour les premiers semestres de la formation, nous abordons de manière

emphatique, des contenus de civilisation française, très propres à la civilisation française, cela se rapporte aux fêtes, aux moments historiques de France ; à une meilleure reconnaissance de la géographie française, à une meilleure reconnaissance des éléments historiques de France... ». (Entretien n° 26, ligne 4.)

Par ailleurs, bien que, pour l'ensemble des enquêtés, la dimension interculturelle soit définie comme un élément essentiel de la relation langue-culture et de la reconnaissance de la diversité, les compétences interculturelles ne font pas partie de celles qu'un enseignant des langues doit posséder. L'accent est mis sur les compétences linguistiques, relationnelles et cognitives.

« Je le considère très important, il me semble qu'on peut connaître davantage sa propre culture, en la comparant à une autre et en l'analysant ; il ne s'agit pas non plus de juger l'une ou l'autre, il faut essayer de relativiser les stéréotypes au maximum. Je le considère très important, mais au point où j'en suis en ce moment, je donne plus de privilège à la langue, à la partie linguistique... ». (Entretien n° 17, ligne 179.)

« Pour moi l'éducation interculturelle dans le cas des langues étrangères, consiste à rendre l'étudiant très conscient qu'une langue n'est pas seulement un ensemble de systèmes phonétiques, sémantiques, syntaxiques, qui se mettent en exécution à travers certaines habiletés, mais qu'il existe une relation directe et inébranlable entre ce qui est la langue et ce qui est la culture. Alors, l'interculturalité, disons qu'elle fait partie de la mondialisation, bien que parfois je pense, que dans certains contextes géographiques elle est beaucoup plus pertinente, beaucoup plus adaptée que dans d'autres, ... ». (Entretien n° 28, ligne 321.)

« Des compétences dans quel sens ? Une compétence linguistique ? Compétence dans un sens plus large ? Bon, (+) essentiellement avoir une très bonne maîtrise de la langue étrangère. Pouvoir interagir avec d'autres personnes, nous pourrions peut-être parler de cette compétence interculturelle qui a été mentionnée. Je l'ai déjà dit, savoir comment les anglais sont-ils ou comment les français sont-ils, ne garantit pas l'interaction, il doit y avoir d'autres éléments. Il doit être capable de, (+++) je ne sais pas, d'exposer aussi ses propositions, ses idées, de les défendre... ». (Entretien n° 16, ligne 507.)

« En plus des compétences linguistiques. (Rire) l'enseignant de langues en plus d'avoir une excellente, ou du moins, une bonne maîtrise de la langue qu'il enseigne, et de ses 4 habiletés : lire, écrire, parler et écouter, doit être (+++) un ambassadeur de son pays, pour que cela lui permette de voyager et d'être (...) encore une fois, c'est un aspect récurrent, et d'être ouvert à de nouvelles idées, afin de d'avoir des choses à partager avec ses étudiants. L'enseignant, indépendamment des langues étrangères ou d'un autre domaine de connaissances, doit être une sorte de comédien... ». (Entretien n° 24, ligne 236.)

Troisième constat. Pour certains étudiants, rencontrer des personnes provenant d'une autre université, ville, région ou pays suppose, selon leurs propos, « d'avoir envie de découvrir l'autre », c'est-à-dire d'adopter une attitude favorable à la rencontre interculturelle, une posture d'empathie. Cependant, face à une situation inaccoutumée, incompréhensible, voire conflictuelle, ce que nous considérons comme une vision 'idéalisée' de la rencontre interculturelle n'a pas apporté les instruments d'évaluation ou de réaction qui nous semblent nécessaires : la décentration, la relativisation, la définition des différences individuelles et culturelles ou la recherche d'information. L'extrait n° 34 des autobiographies de rencontres interculturelles, intitulé « un professeur de la Barbade – 2005 », montre la réaction d'un étudiant colombien face à un professeur étranger

extériorisant son mal du pays. L'étudiant décrit cette attitude comme étant peu professionnelle. Il s'agissait de son premier cours avec un professeur étranger et son sentiment initial a été la déception. Bien que l'étudiant ait essayé de comprendre la difficulté de vivre à l'étranger, il exprime des sentiments de rage et de déception face aux critiques de sa culture et de son pays : « S'il ne se sentait pas à l'aise il pouvait quitter le pays. [...] Vivre dans une culture différente de la sienne doit être une expérience excitante mais difficile. Il se sentait discriminé parce qu'il était noir, il exprimait sa frustration devant ses étudiants ».

Analysant l'expérience de façon rétrospective, cet étudiant estime : « j'étais très sévère avec le professeur mais je ne pouvais pas faire grand-chose ». Cependant, il n'a pas cherché à approfondir les causes de ce sentiment de rage et de déception vis-à-vis de l'enseignant : « je souhaite finir l'ensemble du cours le plus vite possible ». Il a manifesté ce que la rencontre l'avait aidé à comprendre : « je dois très bien me préparer psychologiquement pour affronter les changements culturels apportés par un voyage », tout en considérant que l'expérience n'avait pas apporté un changement ou suscité l'envie de poursuivre l'exploration d'expériences similaires ou de développer la pratique de l'autobiographie, afin de comprendre en quoi consistait sa préparation psychologique.

À partir de ces constats, nous avons proposé deux modules de formation-sensibilisation qui donneraient accès à ce que nous appelons – suivant le CECR – "niveau introductif ou de découverte". Cet outil s'adresse aux étudiants, futurs enseignants ou diplômés en langues étrangères n'ayant pas reçu de formation préalable à la dimension interculturelle.

- a) Le module de sensibilisation à la dimension interculturelle : les compétences de l'étudiant ou diplômé voyageur, se fonde sur le modèle de Byram (1997, 2009) et s'articule en trois composantes : attitudes, connaissances et compétences, et comportements.

Le module de sensibilisation à la dimension interculturelle : les compétences de l'étudiant et de l'enseignant, tire parti des composantes actionnelles, ethnolinguistiques, relationnelles, interprétatives et d'attitudes psychosociologiques, proposées par Beacco (2007).

Nous avons intégré une composante identifiée comme "disposition préalable"¹⁵, que nous définissons comme la potentialité de faire preuve un état d'esprit ouvert à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. Le comportement attendu est "l'auto questionnement sur des concepts essentiels de la dimension interculturelle et le rapprochement de ces concepts de la vie des personnes et des sociétés dans lesquelles elles vivent". L'ensemble des éléments est articulé autour de l'autonomisation conçue comme une stratégie transversale d'appropriation en continu, de manière personnelle et autonome des compétences de la dimension interculturelle. Cette stratégie comporte différentes phases, adaptées de la proposition de Le Bossé et Lavallée (1993) et énumérées plus haut.

Nous avons opté pour une approche de type actionnel regroupant les étapes des modules sous forme de projet, dans un séminaire de six mois à raison de deux heures par semaine¹⁶. L'ensemble des étapes peut être dispensé en langue première ou en langue cible – en fonction de la spécialité

¹⁵ Action de mettre en place, de disposer des personnes ou des choses, de préparer un lieu pour une certaine circonstance. En termes de philosophie scolastique la disposition préalable se rapproche de la disposition prochaine laquelle désigne l'état où est une chose pour recevoir une nouvelle qualité, une nouvelle forme. Terme opposé à disposition éloignée (Académie Française, 1992).

¹⁶ En moyenne un universitaire colombien en formation initiale suit 24 heures de cours par semaine.

linguistique de l'enseignant et du niveau de compétences communicatives des apprenants. Par exemple, quand les activités d'expression et de compréhension sont centrées sur un niveau de description, elles pourraient être conduites en langue cible (anglais, français, allemand, espagnol, etc., dans le cadre universitaire actuel) ; mais quand il s'agit des activités expression et de compréhension engageant plutôt l'argumentation, il conviendrait de réaliser les activités en langue première (espagnol, langue indigène ou créole).

Les activités retiennent, essentiellement, deux types de démarches : établir des comparaisons et éveiller la conscience de la diversité. Elles n'orientent pas vers des normes de comportement ou de conduites à adopter. En effet, du point de vue de l'interaction avec les autres, les relations interculturelles sont déterminées par un facteur que nous définissons comme "idio-culturel"¹⁷, soit des paramètres du comportement individuel qui changent et s'actualisent en fonction des circonstances auxquelles les individus sont exposés, instaurant au même temps, un état de négociation permanente entre les comportements individuel et collectif. De ce fait, les résultats des interactions varient d'un individu à l'autre et sont difficiles à prévoir. Ceci ne veut pas dire que de normes ne sont pas prévisibles, mais notre intérêt est axé sur l'exploration et la compréhension de l'altérité, dans une optique de différenciation et non d'homogénéisation (Abdallah-Pretceille, 1999).

Notre dispositif propose des activités fréquemment employées dans les classes de langue et probablement peu novatrices, mais adaptées et adaptables au contexte : lectures de textes, visionnages de films, discussions avec des personnes invitées en classe, visites d'ambassades ou d'agences de voyage. Ce choix s'est imposé car les résultats des discours obtenus par le biais des enquêtes (RSP), ont permis de constater que les enseignants ne sont pas formés à la dimension interculturelle. De ce fait, proposer des activités auxquelles ils ne sont pas habitués et pouvant paraître complexes comporte, à notre sens, le risque de les décourager ou de ne pas les inciter à adopter une démarche qui exige une formation approfondie, et surtout une motivation pédagogique qui ne fait pas partie des préoccupations principales de leur enseignement¹⁸.

De façon générale, les objectifs pédagogiques de la dimension interculturelle sont centrés sur des activités de brainstorming, de discussion et de recherche d'information, qui visent à la définition, la co-construction des concepts, ainsi qu'à l'appropriation des termes associés, à ladite dimension, à partir de sources vérifiables. Sont proposées également des activités de réflexion critique visant, en premier lieu, à l'association des termes et concepts analysés, aux expériences de la vie courante de

¹⁷ Du grec ancien ἴδιος *idios* (propre, particulier, qui appartient en propre à quelqu'un ou à quelque chose).

Cette proposition terminologique est différente de celle employée en sociologie par (Gary Alain Fine, 1979, p. 733) : « Those cultural elements which characterize an interacting group are termed the interculture of the group. This approach focuses on the content of small-groups interaction and suggests that the meaning of cultural items in a small group must be considered in order to comprehend their continued existence as communication ».

Notre proposition est plus en accord avec la définition d'*idioculture* utilisée en littérature par Derek Attridge (2004) cité par (Andrew McCallum, 2012, p. 133) : « The way an individual's grasp on the world is mediated by a changing array of interlocking, overlapping and often contradictory cultural systems absorbed in the course of his/her previous experiences, a complex matrix of habits, cognitive models, representations, beliefs, expectations prejudices or performances that operate intellectually, emotionally, and physically to produce a sense or at least relative continuity, coherence and significance out of the manifold events of human living ».

¹⁸ Se référer à l'extrait de l'entretien n°17, ligne 179.

façon réelle ou virtuelle ; en deuxième lieu, à la transposition à des situations de la vie de l'apprenant, de diversité culturelle vécues par d'autres communautés (voir annexe).

CONCLUSION

L'ensemble des éléments explorés (entretiens et questionnaires) nous a permis de constater qu'il y a un enseignement/apprentissage explicite des contenus socio-culturels de la part des enseignants et que ces contenus correspondent plus particulièrement à ce qui est présenté dans les manuels de langues comme contenus de "culture et civilisation". En l'occurrence, il s'agit d'aspects d'histoire, de société, de littérature, de peinture, de musique, de gastronomie, de traditions, ainsi que des normes comportementales, des actualités, et d'autres contenus similaires, à propos des pays où les langues cibles sont parlées. Nous avons également constaté que le fait d'inclure des savoirs socio-culturels en classe de langue était unanimement perçu comme une tâche allant de soi, car ces contenus sont inhérents aux langues et aux cultures et permettent le développement de stratégies essentiellement académiques et professionnelles.

Concernant la dimension interculturelle (éducation et compétence) dans le contexte universitaire colombien, celle-ci bénéficie d'un caractère représentationnel prescriptif, associé à l'idée qu'elle constitue un élément au cœur de la relation langue-culture. En revanche, et toujours sur le plan prescriptif, cette dimension ne figure pas dans la liste des compétences qu'un enseignant des langues doit posséder, et qui ont été décrites par les directeurs, les professeurs et les étudiants.

Nous jugeons indispensable l'expérimentation de chaque module dans le contexte universitaire colombien, principalement sous forme de recherche-action-formation, à travers une démarche expérimentale de formation continue avec des enseignants de langues. Les activités du module prennent en compte la réalité multilingue et pluriculturelle de la Colombie, dans la mesure où l'abordage de ces aspects en cours de langue étrangère est un moyen de comprendre la diversité linguistique et culturelle existante à l'intérieur du propre pays. Étudier de façon régulière en cours de langue les réalités qui concernent les 22 % de minorités (ethniques et linguistiques) colombiennes, est une forme de lutte contre la discrimination ; il s'agit également d'une forme de passage du discours et des outils gouvernementaux du contexte minoritaire vers le contexte majoritaire. À travers l'exploration de la diversité locale, régionale ou nationale, il est ensuite possible d'établir des parallèles avec des caractéristiques de la langue et de la culture (des cultures) cible(s). Nous considérons que le travail d'introspection, de relativisation, de décentration, à partir de soi et de sa propre culture, peut faciliter l'enseignement/apprentissage d'autres langues et d'autres cultures.

Notre proposition de modules de formation permet d'explorer les formes d'enseignement en Colombie et ailleurs ; d'analyser les environnements des communautés première, cible et tierces ; d'explorer des paramètres définissant les appartenances multiples ; et de préparer les enseignants à la gestion de l'interculturalité en classe.

La recherche-action-formation permettrait d'évaluer la pertinence du dispositif, l'amélioration ou la transformation des modules ; la construction d'autres outils pédagogiques adaptés au contexte colombien et adaptables, en fonction des résultats, à d'autres contextes¹⁹. Nous estimons que nos

¹⁹ Des pistes sont en cours d'exploration à ce sujet.

propositions de formation à la dimension interculturelle sont indispensables dans le cadre universitaire, particulièrement si elles donnent accès à des expériences sociétales éclairantes pour les étudiants et futurs enseignants de langues en Colombie et ailleurs.

ANNEXE

Extrait du module de sensibilisation à la dimension interculturelle : les compétences de l'étudiant et de l'enseignant

Nom du projet : Moi et les autres (optionnel)				
Séquences n° 1 et 2				
Thématique de la séquence	Stratégies d'autonomisation	Étape de développement	Composante	Comportements visés
L'environnement personnel des étudiants.	Remettre en question les résistances individuelles qui confinent à l'égocentrisme.	Étape de sensibilisation.	Disposition préalable.	Familiarisation avec des notions et des concepts de base de la dimension interculturelle.
Tâche(s)	Établir une définition individuelle et collective de la dimension interculturelle			
Description de la tâche	Identifier les principaux concepts associés à la dimension interculturelle Établir une relation entre la dimension interculturelle et l'enseignement/apprentissage des langues.			
Compétences travaillées	Niveaux de compétence prévus	Descripteurs retenus		
Expression orale	A2-B1	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.		
Compréhension orale	A2-B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail, en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.		
Compréhension écrite	A2-B1	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.		
Expression écrite	A2-B1	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».		
Composantes linguistiques de la compétence communicative	Besoins langagiers grammaticaux	À déterminer par l'enseignant. À titre d'exemple : l'usage des relations logiques et autres moyens d'expression pour introduire des arguments, la condition, l'hypothèse, la comparaison.		
	Besoins langagiers lexicaux	À déterminer par l'enseignant. À titre d'exemple : dire ce que l'on sait, donner son point de vue, exprimer ses sentiments.		
	Besoins langagiers phonologiques	À déterminer par l'enseignant. À titre d'exemple : la prononciation de certains mots, les accents de phrase, accents de mot.		

Matériel de support	<p>Dictionnaire monolingue. Dictionnaire bilingue. Dictionnaire d'altérité. Glossaire de l'autobiographie des rencontres interculturelles. Glossaire <i>estándares básicos de competencias ciudadanas</i> (Min-Colombia). Extraits du film <i>Gran Torino</i> de Clint Eastwood. Liste de références bibliographiques sur la culture et l'interculturalité.</p>	
Activités	<p>Demander aux étudiants d'écrire sur une feuille (préalablement marquée avec leur nom) ce qu'ils entendent par dimension interculturelle au sens large. Proposer aux étudiants de lire à haute voix ce qu'ils ont rédigé. Les inviter à sélectionner 5 définitions que le groupe considère comme étant les plus complètes. Écrire les définitions sur le tableau et sélectionner les mots qui, d'une définition à l'autre, se répètent. Explorer les possibles raisons d'apparition de ces mots et les chercher dans les dictionnaires. Proposer aux étudiants de chercher également dans les dictionnaires les mots (s'ils n'ont pas été préalablement cités) : altérité, identité, culture (individuelle/idio-culture et collective), multiculturel, pluriculturel, diversité, conflit, stéréotype, ethnocentrisme. Lire les définitions, les analyser et les associer à des exemples concrets de la vie de tous les jours : à quelles circonstances du contexte familial, académique, de travail, national, régional ou national peuvent-ils associer ces notions ? Distribuer les glossaires et demander aux étudiants de les lire et de rechercher à la maison des documents similaires qu'ils apporteront pour le cours suivant. Explorer le matériel apporté par les étudiants, (si cela a été le cas, autrement, l'enseignant peut proposer un document de son choix en rapport avec le thème) et déterminer de quelle manière ce document et ses concepts sont associés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Amener les étudiants à décrire les situations d'enseignement/apprentissage en rapport avec la dimension interculturelle : donner des exemples de situations à l'intérieur de la salle de classe, d'une famille, du voisinage, de la ville ou du pays : s'agit-il de situations comportant des éléments de stéréotypes, de préjugés, de discrimination, d'exclusion ? Demander une explication aux réponses. Visionner des extraits du film <i>Gran Torino</i> (ou un autre selon les besoins et les préférences des enseignants) afin d'aborder les situations de diversité culturelle, de stéréotype, de préjugé et de discrimination. Déterminer ce qui relève de la représentation et ce qui constitue un fait. Établir des relations avec le contexte colombien : le voisinage des étudiants, les quartiers et zones, régions dites sensibles, les communautés qui sont l'objet de discrimination.</p>	
Évaluation	Diagnostic	Analyse des définitions de la dimension interculturelle établies par les étudiants

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (2005) [1999]. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteceille, M. (2008). *Mobilité sans conscience... ! Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris : L'Harmattan.
- Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abric, J. C. (1997). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In Abric J.-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59–82). (2^e éd.). Paris : PUF.
- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59–80). Toulouse : ERES.
- Académie Française (1992). *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd). Paris : Imprimerie nationale.
- Congreso de la República de Colombia, Secretaría general del Senado, Artículo 1, numeral 10 et Artículo 2. *Ley 982 de 2005* :
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html, consulté le 25/02/2015.
- Congreso de la República de Colombia, Secretaría general del Senado, Artículo 1. *Ley 1381 de 2010*.
En ligne :
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html, consulté le 25/02/2015.
- Baker, C. (1988). Cummins' theoretical framework for minority student intervention and empowerment. *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., et Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français : utilisateur /apprenant élémentaire*. Paris : Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). *Education for intercultural citizenship. Concepts and comparisons*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (2007). Plurilingualism in Europe and its implications. In *Conference Report – Berlin Conference 26-27th January 2007 : Preparing for the World of Work – Language Education for the future* (p. 15).
En ligne : http://www.britishcouncil.org/ca/newsletter_-_sep_07_-_borrowed_from_-_plurilingualism.doc, consulté le 14/02/2015.

- Byram, M. (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
En ligne :
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp, consulté le 25/02/2015.
- Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg : Council of Europe.
- Colombie - L'aménagement linguistique dans le monde. En ligne :
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/colombie.htm>, consulté le 16/02/2015.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Constitución Política de Colombia de 1991. En ligne :
<http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>, consulté le 25/02/2015.
- Dictionnaire Le Robert. (2011). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert-SEJER.
- Fine, G. A. (1979). Small Groups and Culture Creation : The Idioculture of Little League Baseball Teams. *American Sociological Review*, 44, 733–745.
- Flament, C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie & Société*, 1, 29–54.
- Freire, P. (Ed.) (1998). Fourth letter: On the Indispensable Qualities of Progressive Teachers for Better Performance. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (pp. 39–46). Boulder, CO : Westview Press.
- Friedman, V. J. & Berthoin-Antal, A. (2005). Negotiating Reality : A theory of Action Approach to Intercultural Competence. *Management Learning*, 36(1), 69–86.
- Gieve, S. & Magalhaes, I. (1994). On Empowerment. In *Centre for Research in Language Education, Occasional Report 6: Power, Ethics and Validity*. Lancaster : Lancaster University.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel : comprendre nos programmations mentales*. Paris : Éditions d'organisation.
- Jaramillo, I. C. (2003). *La internacionalización de la universidad Colombiana : un instrumento para el cambio*. Bogotá : Association of Colombian Universities.
- Jodelet, D. (1984). « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie ». In Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357–378). Paris : PUF.
- Le Bossé, Y. & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 18, 7–20.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas : IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en

América Latina y el Caribe) - UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

McCallum, A. (2012). *Creativity and Learning in Secondary English : Teaching for a Creative Classroom*. Abingdon, Oxon : Routledge.

Mejía, A.-M. (1998). Educación bilingüe en Colombia en contextos lingüísticos mayoritarios : hacia una caracterización del campo. *Revista Lenguaje*, 26, 8–23. Cali : Universidad del Valle.

Mejía, A.-M. (2005). Bilingual Education in Colombia : Towards an Integrated Perspective. *Bilingual education in South America* (pp. 48–64). Clevedon : Multilingual Matters.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá : una Gran Escuela*. En ligne :

http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf, consulté le 25/02/2015.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Colombia Bilingüe. *Altablero* 37. En ligne : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>, consulté le 16/02/2015.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Plan decenal de educación 1996-2005*. En ligne :

http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf, consulté le 25/02/2015.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. En ligne :

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf, consulté le 25/02/2015.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. En ligne :

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf, consulté le 25/02/2015.

Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques d'études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Portal de lenguas de Colombia. Diversidad y contacto. (2015) En ligne :

<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/lenguas-de-colombia>, consulté le 25/02/2015.

Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). L'enseignement-apprentissage de la culture. In *Se former en didactique des langues* (pp. 52–67). Paris. Ellipses.

Schwarzer, D., Bloom, M. & Shono, S. (2006). *Research as a tool for empowerment : theory informing practice*. USA : IAP - Information Age Publishing, Inc.

Shor, I. & Freire, R. (1987). What is the Dialogical Method of Teaching ? *Journal of Education*, 169(3). 11–31.

Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. *Policy and practice in bilingual education : Extending the foundations* (pp. 40–62). Clevedon, England, Philadelphia : Multilingual Matters Ltd.

Urquijo Ortiz, A. (2010). *Criollo Sanandresano*. En ligne :

<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/criollo-sanandresano>, consulté le 16/02/2015.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En ligne :

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural1.pdf, consulté le 25/02/2015.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.