

**Ambassade de France  
Instituto chileno-francés**

**7 - 11 mars 2005**

**RAPPORT DE MISSION  
Stage de formation de formateurs**

**Dispositif de pédagogie de projet  
*Soyons réalistes, entreprenons l'impossible***

**Entreprendre pour apprendre**

Annie Couëdel  
Mickaël Roudaut

Paris le 8 juin 2005

**Stage de formation  
Dispositif de pédagogie de projet**

**Instituto chileno-francés**

**7 - 11 mars 2005**

**RAPPORT DE MISSION**

**Pédagogie de projet  
Soyons réalistes, entreprenons l'impossible**

*Il n'existe pas de recettes, ni de formules (magiques) que la science, par la bouche du théoricien, pourrait fournir au praticien, pour la raison qu'il n'existe pas pareille coupure entre théorie et pratique. L'enseignant doit être le théoricien de sa pratique, adapter et s'adapter à une classe, savoir observer (et on ne peut observer sans une formation préalable) et savoir tirer les leçons des observations.*

*Antoine CULIOLI 1975*

**Annie Couëdel**, Maître de Conférences en Sciences de l'Education  
Département Communication/français, langue étrangère  
Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

**Mickaël Roudaut**  
Diplôme "Pratiques interculturelles : recherche/action"  
Licence de Sciences de l'Education à Paris 8  
Mémoire de maîtrise en cours sur la Pédagogie de projet

## **Stage de formation à la pédagogie de projet**

**7 - 11 mars mars 2005**

En tout premier lieu, nous tenons à remercier Monsieur Couffignal et Monsieur Djamel Ould de nous avoir invités à animer ce stage. Il s'est déroulé, pour nous, de façon exceptionnelle, ceci grâce à l'accueil que nous avons reçu de l'Institut, à la logistique qui a été mise à notre disposition, et aux enseignants eux-mêmes avec lesquels nous avons eu des échanges particulièrement riches que ce soit sur le plan humain que sur le plan des discussions théoriques et pratiques. En second lieu, merci de nous avoir donné l'opportunité de mettre à l'épreuve d'un nouveau terrain, un dispositif conçu à ses origines pour l'enseignement du français en France, contexte bien différent de celui auquel se trouvent confrontés les enseignants de l'Institut et leurs élèves, compte tenu qu'ils n'ont pas, à première vue, l'opportunité de parler français en dehors de la salle de cours.

Il s'est agi d'examiner, lors du stage, dans quelle mesure ce dispositif pouvait être adapté au contexte de l'Institut. Nous avons mené ensemble une réflexion sur les processus d'acquisition d'une langue en nous appuyant sur l'expérience de chacun et sur des textes théoriques issus de différents champs de recherches, qui avaient été fournis aux enseignants avant le stage. Concernant la pratique pédagogique, le parti pris des formateurs a été de mettre, dès le premier jour, les stagiaires en projet, ce qui a permis aux enseignants d'appréhender le dispositif de l'intérieur et d'imaginer ensuite sa transposition dans les cours, notamment ceux dits de "consolidation". Pourquoi ne pas tirer profit de l'environnement immédiat ? A Santiago, il existe une importante communauté de francophones – Chiliens, Argentins, Belges, Français, Algériens, Marocains – d'une grande diversité, appartenant à toutes sortes de corps de métiers. Nombre d'entre eux, contactés par les enseignants, se sont montrés prêts à collaborer avec les enseignants et les élèves de l'Institut, prêts à monter ensemble des projets.

Nous terminerons ce rapport en rendant compte des retombées imprévisibles du stage puisque les enseignants de l'Institut, pour certains, poursuivent les projets qu'ils ont démarré lors du stage, et ceci en collaboration avec des personnes extérieures à l'Institut qu'ils ont su entraîner dans leur sillage. Et c'est peut-être là le vrai sens de cette pédagogie : créer (ou recréer) le lien social, une ambition que se donne le Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis (CIVD), issu des ateliers de Pédagogie de projet : il permet aux étudiants d'y poursuivre leurs projets jusqu'à leur concrétisation. Pourquoi la filiale L'AMAP (Amitié des Peuples du Monde), qui est en train de se créer à Santiago, et qui est aussi une ramification du CIVD, ne pourrait-elle pas jouer le même rôle pour des projets qui prendraient naissance dans les cours de consolidation ou tout autre association comme celle existant déjà, nous semble-t-il, pour les assistants ?

Dans cette dynamique de montage de projets, on apprend la langue et tous les codes en vigueur autour d'elle, la posture, l'intonation. Tout ce qui fait qu'on est écouté, considéré. On

apprend qui parle à qui, et comment ; ce qui est accepté dans telle ou telle culture et ce qui ne l'est pas. Comme le disait un étudiant dans le film "Vivre la langue" des débuts de l'expérimentation de Pédagogie de projet dans les années 1970 : *"Ici, on apprend plus que la langue"*. La langue est utilisée comme outil d'intervention sociale. Il s'agit d'utiliser "des mots qui font mouche" et pour que les mots produisent leurs effets, il s'agit d'utiliser non seulement les mots grammaticalement corrects mais les mots *socialement acceptables*. Ce qui fait en vérité toujours le plus défaut, quand on sort de la salle de classe, c'est la maîtrise des situations, la *maîtrise pratique* que BOURDIEU distingue de la *compétence savante (ou scolaire)*, acquise dans des *situations irréelles où le langage est traité comme lettre morte, comme simple objet d'analyse —, c'est-à-dire hors de toute situation pratique* (BOURDIEU 1977).

### **Les participants. L'objectif du stage de formation à la Pédagogie de projet (PdeP). Les formateurs**

Le stage s'est déroulé du 7 mars au 11 mars, de 9 h à 13h et de 14 h à 16h. Nous avons donné la possibilité à ceux qui le souhaitaient de prolonger la journée jusqu'à 17h pour visionner des vidéos réalisées à Paris 8 sur le dispositif pédagogique lui-même, sur des projets réalisés par les étudiants (le festival interculturel de 2004, la réalisation de la bibliothèque au Togo, une enquête menée sur Paris et ses visiteurs étrangers...).

#### **Les participants**

Ce stage concernait vingt enseignants de l'Instituto chileno-francés. De formations très diverses, ils ont tous une expérience de vie particulièrement riche, ce qui, à notre avis, a une répercussion directe sur leur façon d'envisager l'apprentissage d'une langue et sa pédagogie. Sans doute parce qu'ils ont vécu, pour certains, l'apprentissage de la langue comme expérience sociale, ils ont su théoriser leur pratique aussi bien en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, qu'en tant qu'enseignants, et pris de la distance par rapport aux "méthodes de langue". Pour la plupart, il a été clair que ce n'est pas en se contenant de parler sur la langue que l'on va parvenir à parler la langue : on ne peut isoler la langue de ses conditions sociales de production. La question essentielle : comment sortir de l'artificialité des échanges dans la classe de langue, en particulier dans un pays où cette langue n'est pas parlée à l'extérieur. La situation de l'élève et du maître, comme le souligne A.CULIOLI (1975), est une situation d'énonciation "déplacée" : *il ne faut pas se donner l'illusion qu'il n'y a rien d'artificiel à parler l'anglais (ici, le français) entre quatre murs, en fournissant des réponses attendues à des questions truquées (parce qu'on n'a rien à vrai dire à demander)*.

#### **L'objectif du stage**

L'objectif de ce stage a été de réfléchir ensemble sur la pédagogie à mettre en œuvre dans les "cours de consolidation" qui se situent à la fin des niveaux 1, 2 ou 3, et qui ont pour but de permettre aux élèves de l'Institut d'acquérir plus de spontanéité et d'aisance dans les échanges. La demande de l'Institut étant de s'appuyer sur le dispositif de pédagogie de projet mis en place à l'Université de Paris 8, le parti pris par les formateurs a été de mettre en projet les stagiaires pour leur permettre d'appréhender de l'intérieur les caractéristiques de la démarche

de façon à pouvoir envisager ensemble une transposition possible pour les cours de consolidation.

### **Les formateurs**

Annie Couëdel est Maître de Conférences en Sciences de l'Education au Département Communication/français, langue étrangère à Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Elle a conçu un dispositif de Pédagogie de projet comme terrain de recherche-action sur les aspects psycho et socio-cognitifs du processus d'acquisition ce qui a fait l'objet de son doctorat dans les années 80.

Mickaël Roudaut possède le diplôme de Paris 8 : "Pédagogie de projet : pratiques interculturelles : recherche/action". Ancien étudiant des Sciences de l'Education de l'Université de Paris 8, il a une longue pratique de la pédagogie de projet pour avoir co-animé les ateliers de projets, avec Annie Couëdel pendant plusieurs années. Par ailleurs, il a été Président du CIVD (Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis) pendant 5 ans. Les ateliers ont un lien direct avec le CIVD : d'une part, il en est une émanation, d'autre part, il donne, dans ce cadre, la possibilité aux étudiants de prolonger leurs projets qui ont pris naissance dans les ateliers.

### **Le dispositif de pédagogie de projet**

Cette démarche de pédagogie de projet a pris naissance dans un contexte spécifique : le Centre expérimental de Vincennes dans les années 1970. Elle résulte du désir partagé par A. Couëdel et ses étudiants étrangers de se débarrasser du carcan imposé par les *méthodes* d'apprentissage des langues et de mettre à profit la dynamique du contexte universitaire de l'époque entretenues par ses rapports avec ce qui se passait à l'extérieur. A ainsi été mis en place un dispositif pédagogique expérimental de recherche/action ancré dans la réalité où la parole de l'enseignant n'est plus la seule référence. Les étudiants ont décidé de prendre en charge leur apprentissage et de développer une réflexion critique consignée par écrit sur le déroulement des séances hebdomadaires d'une durée de 6 heures chacune. C'est ainsi qu'est né le journal de bord tenu par les participants et l'enseignante. Le fruit de cette réflexion s'est concrétisé par un film, " Vivre la langue ", qui a fait l'objet d'une communication présentée par ses auteurs-acteurs lors du 2<sup>ème</sup> colloque international du groupe de recherche de Paris 8 sur l'acquisition d'une langue (le GRAL) au début des années 1980.

Cette collaboration étroite enseignant/étudiant, l'implication constante des protagonistes dans l'expérimentation a permis une évolution du dispositif. De cette confrontation ont émergé des hypothèses qui ont été testées sur le terrain, comme l'abandon d'un projet unique commun à l'ensemble du groupe au profit d'une multiplication de projets choisis par les étudiants eux-mêmes permettant à chacun de trouver sa place et de s'investir pleinement dans un projet. L'émulation entre les différents groupes a donné une plus grande dynamique d'ensemble et une autre dimension au journal de bord qui n'est plus seulement centré sur le dispositif et les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue, mais sur des questions philosophiques comme la liberté, la responsabilité individuelle, la vie du groupe, les rapports de force, le rôle de chacun dans l'élaboration du projet. Les étudiants consignent dans leurs

journaux de bord (JdeB) l'avancée de leur projet et rendent compte des difficultés rencontrées. Le journal reste confidentiel. Il doit être écrit "au fil de la plume" et ne fait pas l'objet de corrections de style ou grammaticales. Il sert à l'étudiant de repère pour ses propres travaux. Aux enseignants, il permet de suivre pour chacun son évolution, en même temps qu'il lui donne une vision globale de ce qui se passe. Il permet au groupe une auto-régulation.

Le dispositif repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des sous-groupes et du grand groupe, un va et vient entre les interactions au sein des sous-groupes et la reprise au sein du grand groupe. Le rôle des sous-groupes est de faire progresser chacun grâce à l'élaboration collective et la coopération entre les différents acteurs des projets. L'objectif du grand groupe en séances plénières – forum d'une heure portant sur des questions d'actualité et la dernière heure, discussion portant sur l'avancement des travaux – est de servir de cadre aux synthèses émanant des groupes-projets eux-mêmes, à l'évaluation, à la critique, à l'exercice de la prise de parole en public, à l'auto-correction, à la pratique du débat. La ritualisation *Grand-groupe/Groupes-projets/Grand-groupe* sert de repère spatio-temporel et joue un rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. Elle fixe le cadre à l'intérieur duquel peuvent s'exercer les règles de morale sociale minimale, tels que l'écoute, le respect de l'autre et de la diversité, la coopération, la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité individuelle et collective. Au centre de ce dispositif se situe le sujet, son inscription sociale et sa possibilité d'intervention. La langue est envisagée ici dans son exercice civique, comme outil d'intervention sociale.

Dans les années 1980, Annie Couëdel a conçu un dispositif de formation de formateurs en PdeP pour les futurs enseignants de FLE ne séparant pas la théorie de la pratique et les amenant à faire une recherche-action participative à partir d'une pratique de terrain. C'est ainsi que, pour les étudiants de maîtrise FLE, deux heures 1/2, chaque semaine pendant un semestre, sont consacrées à une réflexion théorique sur les facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde (L.S.) et une analyse de ce qui se passe dans les ateliers-projet auxquels ils doivent obligatoirement participer, qui se déroulent pendant 5h consécutives. Ils sont animés par deux enseignantes. Théoriquement, l'une est plus particulièrement responsable des journaux de bord et du groupe-projet ECHO-gaphie qui élabore une revue commune au grand groupe. Chaque étudiant doit y publier un article. La seconde est plus spécifiquement responsable des autres groupes projets. Dans la pratique, les tâches ne sont pas si distinctes. Mais, ce qui est certain, c'est que deux enseignants sont nécessaires à la coordination de cet ensemble complexe.

### **Le stage à proprement parler**

Pour la mise en place du dispositif de formation de formateurs à Santiago, nous avons procédé de la même manière qu'à Paris 8. Notre but était, d'une part, de ne pas dissocier la théorie de la pratique et, d'autre part, d'imaginer avec les enseignants de l'Institut une transposition possible du dispositif pour les élèves de l'Institut, gardant à l'esprit la nécessité de l'ouverture de la classe sur l'environnement et de l'impact des projets sur cet environnement.

Les matinées de 4 h ont été consacrées au montage de projets et les après-midi de 2h, à la partie théorique : une réflexion sur des textes issus de divers champs disciplinaires

(psychologie, sociologie, anthropologie, linguistique), sur les articles d'A.C. mis en relation avec la pratique de la mise en œuvre des projets des stagiaires.

## **La mise en place du dispositif de pédagogie de projet**

La première journée du lundi a été consacrée à la mise en place du dispositif tel que nous le pratiquons à Paris 8 et qui est décisive pour son bon fonctionnement du dispositif : la présentation des raisons qui nous ont amenés à mettre en place ce dispositif, la nature des projets, la mise en sous-groupes pour faire émerger des projets et, en fin de journée, la présentation des participants et des projets qui ont surgi des sous-groupes.

### **La matinée 9h-13h**

Les formateurs se sont présentés. A.Couëdel a donné les raisons qui l'ont amenée à mettre en place, dans les années 1970, le dispositif de pédagogie de projet, prenant le contre-pied des méthodes en vigueur à l'époque (A.C. 1981 "Vivre la langue. De la communication à la langue" diffusé avant le stage). La langue n'est pas l'apprentissage d'un système linguistique, d'un savoir ou d'un savoir faire identifiable en soi. Ce n'est pas l'apprentissage d'un outil coupé de toute réalité sociale et culturelle où l'importance est accordée à la forme plus qu'à l'activité de signification. L'acquisition de langue n'est pas dissociable de l'acquisition du langage qui est une entreprise essentiellement sociale. La "compétence pratique" ne peut s'acquérir dans le champ clos d'une salle de cours, elle s'acquiert dans des situations réelles où se jouent les rapports sociaux entre les êtres.

Mickaël Roudaut et l'une des enseignantes de l'Institut, Deneb Camousseight, qui a été étudiante à Paris 8 dans les cours d'A.Couëdel il y a une huitaine d'années, ont pu rendre compte d'expériences concrètes vécues à travers le montage de projets. Ils ont évoqué entre autres les rencontres internationales et inter-universitaires *Le Triangle de l'Ecumeur* ( A. Couëdel, N.Blondeau et T. Kalentieva, 2000) mettant en place ce même dispositif lors de séjours d'un mois à l'étranger (Russie, Polynésie française, USA), puis en France, où se sont retrouvés plus de quatre-vingts étudiants et enseignants de 4 universités (Amérique du Nord et du Sud, et de Russie). Le groupe organisateur du Centre Interculturel dont faisaient partie Mickaël et Deneb, comptait une bonne dizaine de nationalités.

D'autres projets ont été évoqués tels que la revue *ECHO-graphie* qui existe depuis 1983, un recueil interculturel de poésies, *Le Matin déboutonné*, qui a été édité pendant plusieurs années et largement diffusé, la construction de deux bibliothèques au Togo, des journées-action sur les enfants et éducateurs de rue à Rio, ...

Nous avons présenté le Centre Interculturel qui a été fondé en 1984 à la suite d'un festival interculturel mobilisant l'ensemble de l'université de Paris 8. Cette structure permet aux projets qui ont pris naissance dans les EC-ateliers de trouver un ancrage qui leur permettent de se développer et de perdurer. Et pourquoi ne pas créer une telle structure au Chili ? Nous avons parlé d'un projet naissant, directement issu du CIVD, et que nous étions en train de mettre en place aussi bien en France, qu'au Chili et ailleurs : une ONG "Amitié des peuples du monde". Et ceci pour que les stagiaires ne se limitent pas à entreprendre des projets réalisables en une semaine.

Nous avons défini quels étaient les caractéristiques du projet, que nous formulons ici en quelques mots, renvoyant à l'article distribué avant le stage (A. Couëdel, N. Blondeau et Kalentieva 2001) : il doit être collectif, émaner des participants eux-mêmes, avoir un sens pour ses protagonistes et son entourage, avoir un impact sur sa propre vie et son environnement immédiat, être utile à la collectivité. Il engage dans une pratique sociale qui motive et conduit à utiliser la langue de façon contextualisée, comme outil d'intervention sociale, condition *sine qua non* de son acquisition.

L'une des caractéristiques essentielles du dispositif de PdeP est son ancrage dans la réalité sociale. Pas de rupture entre *le dedans* et *le dehors*. Nous avons expliqué les raisons de la tenue du journal de bord qui fait, lui aussi, partie du dispositif, et demandé aux stagiaires d'en tenir un tout au long du stage pour consigner, entre autres, l'avancement de leurs projets et l'analyse de ce qui se passe durant la journée (N. Blondeau et A. Couëdel 2000).

Après cette présentation d'environ une heure, nous avons demandé aux stagiaires de former des sous-groupes de 5 personnes, de façon arbitraire, pour faire émerger des projets suivant la devise chère aux étudiants des ateliers-projets de Paris 8 et du CIVD : "Soyons réalistes, entreprenons l'impossible". Le projet doit naître de "passions ou intérêts individuels", pour reprendre les propos d'une enseignante de l'Institut.

#### **L'après-midi 14h-16h**

L'après-midi, nous nous sommes mis de nouveau en grand groupe et chacun s'est présenté avec son parcours de vie, ses aspirations, ses rêves, a rendu compte de ce qui s'était passé dans les sous-groupes. Il y a eu profusion de projets que nous avons notés au tableau.

#### **Consignes données à la fin de cette première journée**

Avant de nous séparer, des consignes ont été données pour les 4 jours suivants. Conformément au dispositif, les participants rédigent leurs journaux de bord et plusieurs d'entre eux, à tour de rôle, prennent en charge la préparation d'articles pour animer un débat théorique sur des questions portant sur la motivation, la correction des erreurs, les différentes théories de l'apprentissage, ... . Les 4 journées se dérouleront selon le même rituel : 4 heures le matin consacrées aux projets dont la première heure en grand groupe pour faire le point sur les projets, les 3 heures suivantes étant consacrées à la poursuite des projets en autonomie, soit dans différentes salles de l'Institut soit à l'extérieur selon les besoins des projets. Les 2 heures de l'après-midi seront réservées aux discussions sur les aspects théoriques qui sous-tendent le dispositif de pédagogie de projet et l'acquisition d'une langue.

## **Quelques commentaires extraits de JdeB des stagiaires sur la 1<sup>o</sup> journée :**

*"La pédagogie de projet c'est ... travailler en équipe et partager sa part de folie, rompre avec l'indifférence aux différences, permettre aux participants de se transformer en Don Quichotte visant des objectifs hors du commun. Sortir l'extraordinaire de l'ordinaire."*

*"Bon début! J'ajouterais même, impressionnant. Le jeu a commencé : des idées fusent, des émotions affleurent, des projets surgissent, se construisent, se recomposent au fil des mots, des images, de l'imagination. Chacun se dit, s'expose, s'enthousiasme, vibre... avec son projet. C'est pour moi, toujours un émerveillement de retrouver mes collègues, de les découvrir ou les redécouvrir, d'apprécier leur richesse, leur tendresse, leur humour, leur authenticité, leur passion, leur curiosité, leur savoir, leur sensibilité."*

*" Je dois avouer que cette approche de l'enseignement des langues est toute nouvelle pour moi. Malgré cela, ça m'a paru intéressant et enrichissant. En effet le fait de laisser libre cours à l'imagination pour faire ressortir ce qui tient à cœur à chacun d'entre nous ne peut qu'être source de motivation et, par conséquent, de réussite d'autant plus qu'il s'agit de mettre en place une action sociale, culturelle ou artistique.*

*Ceci dit, cela va requérir un travail d'adaptation par rapport à la réalité du public qui vient étudier au Centre. Comme ça a été mentionné lors de cette première journée, les personnes au Chili travaillent beaucoup, ont peu de temps à consacrer à des activités externes. Mais je crois que ça peut se mettre en place et réussir.*

*J'espère donc que l'enthousiasme suscité par cette première journée de formation sur le groupe de professeurs présents portera ses fruits et que pourront se gérer des projets concrets".*

*"Surprise de la méthode de travail. Bien que le thème du stage ait été proposé par l'Institution, nous ne sommes pas convaincus que les "réformes" que nous pourrions proposer soient bien accueillies. Mais tout est possible.....*

*Le travail en sous-groupe a permis à chacun de se présenter sous un jour nouveau. Dévoiler nos passions, nos rêves, a été très enrichissant. Préciser nos projets a permis d'ouvrir les portes, de nouveaux champs d'action."*

*"Ouverture de la session à 9 heures. L'ambiance me semble harmonieuse. Bravo Annie, Bravo Mickaël. Commentaire : il y a beaucoup d'écoute, chaque intégrant du groupe a pu parler, "dire". Il n'y a eu aucun "nuage de Pouvoir". Nous nous sommes tout de même laissés bercer par nos rêves qui me semblent au-dessus de nos moyens. J'ai noté beaucoup d'empathie de votre part, Annie et Mickaël, comme d'ailleurs entre toutes mes collègues. Tous les projets présentés m'ont semblé fort intéressants quant à la réalisation ... De toute façon cet art de nous faire rêver collectivement portera des fruits que ce soit le jardin des Hespérides ou le jardin des "supplices", ce sera un délice. Tous les projets me fascinent sans doute plus particulièrement tout ce qui touche à la mémoire et à la création sous toutes ses formes en ce sens que les deux guérissent et sont source de renouvellement.*

*Quelque chose de "super". Grâce à votre empathie celle glorieuse et enjouée d'Annie, celle comme une petite musique de Mickaël, vous avez réussi à faire parler des collègues que malheureusement on n'entend pas assez".*

*"Nous sommes des classeurs classés par nos classements. Nous classons à chaque instant et la manière dont nous classons nous classe aux yeux des autres" P. Bourdieu. Cette affirmation de Bourdieu fait caisse de résonance et ses ondes acoustiques ne font que se répéter dans nos relations. Elle est implacable, pouvons-nous en sortir?*

*La pédagogie de projet met au centre ni l'enseignant, ni l'apprenant mais la relation (souligné dans le texte). Celle-ci mobilise, invite à sortir de soi. Les passions affleurent, les émotions s'aiguisent, les êtres se dé-couvrent. Va et vient entre la sortie de soi et la migration interne ! Cette pédagogie encourage donc les potentialités secrètes à se révéler. Avec une telle disposition toutes les vocations devraient pouvoir être amenées à vivre ensemble ! "Il faut écouter le blé qui lève" Lévi Strauss".*

Un véritable foisonnement de projets a noirci le tableau. Ils concernaient : les enfants et l'éducation, des échanges internationaux, des recueils historiques, la question de l'identité culturelle, la modernisation de l'Institut.

A titre d'exemples, d'autres extraits des JdB :

*"Un projet à long terme : travailler sur l'identité chilienne car le fait de m'approcher d'une culture différente m'a obligé à chercher mes propres racines et à chercher celle des autres. Les phénomènes sociaux m'intéressent énormément, alors mon projet à long terme serait celui de pouvoir répertorier nos traits les plus caractéristiques à partir de quelques usages de notre langue : les mots qu'on emploie, les expressions, etc. et découvrir des choses, voilà, pour nous, pour les autres pour changer le regard, ce regard tellement négatif et lourd parfois."*

*"J'aime la Nature en général : l'eau, la terre, le feu, les animaux. Je considère qu'elle est indispensable à l'homme, surtout aux citadins que nous sommes et qui en oublient trop souvent son existence, sinon en la mutilant. Nous avons besoin d'elle, comme elle a besoin de nous. Voilà pourquoi je m'intéresse à un projet qui l'intègre pour le bien de l'individu. Titre du projet : Se ressourcer pour mieux vivre ou comment éviter le stress, la déprime, sans passer par les médicaments".*

*"La présence des francophones au Chili est énorme, j'ai même rencontré des petites sœurs scouts, en mission (...) il serait donc très intéressant de pouvoir construire une sorte de "carte" avec cette présence de notre pays et établir des liens pour des échanges de tout type"*

*"J'aimerais travailler avec les femmes, le rôle de la femme est fondamental dans notre société latino-américaine et nos obligations multiples, ce serait bien de trouver un moment de détente à travers la danse et le corps, avec la musique et l'art."*

*"Projet éducatif sur la mémoire et la différence culturelle. Objectifs : travail sur la mémoire, l'immigration/intégration, les différences culturelles/l'acceptation de l'altérité et l'interculturalité. Comment ? Recueillir des témoignages auprès de personnes âgées d'origine*

*étrangère pour qu'elles racontent leurs expériences. Recueillir des témoignages auprès de couples de nationalités différentes pour qu'elles racontent les avantages et les difficultés de former une famille lorsqu'il existe des différences culturelles.*

*Cela donnera lieu à des entretiens qui seront résumés, accompagnés de photos. Ceci pourra aboutir à une exposition. Ultérieurement, ce projet pourra donner lieu à un projet éducatif qui pourrait circuler dans les écoles secondaires dans le but de faire réfléchir les élèves sur leurs origines, sur "l'autre".*

*"Pour ma part, je rêve de participer à des projets d'immersion où, Chiliens francophones et Français de passage au Chili ou vivant dans ce pays, puissent partager des week-ends, dans un cadre agréable (bord de mer, campagne, montagne...). Je conçois ces week-ends comme des moments riches en partage d'opinions, de tâches domestiques (préparation des repas, vaisselle, nettoyage..) de loisirs en commun. En résumé, vivre quelques heures ensemble, "à la française".*

*"Dans l'immédiat j'opterai pour les anecdotes citadines qui se présenteraient de la façon suivante*

*a) recueillir les anecdotes, si possible dans plusieurs villes  
b) organiser les anecdotes 1- en livres 2- bandes dessinées  
c) mettre en scène les anecdotes (on pourrait le faire en collaboration avec les mini-groupes qui travaillent à l'Institut) d) spectacles itinérants e) photos pour la mise en DVD du tout. Et finalement créer des échanges avec certains pays (villes) qui auraient travaillé au préalable sur un même projet".*

*" L'objectif central serait de mettre la ville de Valparaiso en projet. Valparaiso n'a pas su jusqu'à maintenant profiter de son statut de Patrimoine de l'Humanité pour générer des richesses et donc améliorer la qualité de vie de ses habitants. Bien que des initiatives importantes, telles que "les carnivals de Valparaiso" qui attirent touristes étrangers et nationaux, elles ne semblent pas avoir suscité une prise de conscience générale entre les "portenos" des opportunités que peut leur apporter cette nouvelle situation.(...). Il s'agit de mettre en réseaux des entités existantes de manière à dynamiser leurs différentes initiatives et à diffuser une information cohérente, transversale la plus complète possible, aux visiteurs et aux habitants de la ville (projet d'un Officiel du spectacle)."(...) "L'idée est de trouver une maison à restaurer pour créer un Centre culturel associatif".*

## **Les 4 journées restantes**

Nous n'entrerons pas dans le détail des 4 journées qui ont suivi, nous tâcherons plutôt d'en tirer un bilan. Il nous semble toutefois important d'évoquer la 2<sup>ème</sup> journée de stage. : c'est le 8 mars, la Journée Internationale de la femme, mais aussi et surtout les obsèques de Gladys Marin. Dans le souci de rester cohérent avec notre démarche qui consiste à ancrer le dispositif dans la vie et à prendre en compte les événements marquants (cf. dispositif PdeP : c'est le rôle du grand-groupe, en début de séance), après discussion, il a été convenu par tous que la matinée s'interromprait à 12h et que nous ne reprendrions qu'à 16h jusqu'à 18h. Une stagiaire est arrivée avec une bannière de Gladys qu'elle a offerte à A.C.

La séance s'ouvre sur une page d'histoire qui se tourne, celle de Gladys Marin à qui le peuple entier va rendre hommage par une Marche accompagnant ses obsèques.

Après un rappel des idées de projets évoquées la veille, toujours inscrites sur le tableau, les stagiaires se sont remis en sous-groupes pour les 2 heures de la matinée restantes. On constate dans les JdeB que loin d'avoir court-circuité le dynamisme de la veille, les projets prennent forme, surprise qui se manifeste dans l'un des journaux de bord du 8 mars : "*Commentaire : J'ai été stupéfaite de l'agilité avec laquelle certains projets se sont mis en place avec déjà des échantillons concrets de travail*".

### **Extraits de JdeB du 8 mars**

*"Ouverture. Ca commence tranquillement avec "vue sur le pays". Magnifique cette fenêtre sur la page d'histoire du pays. On se concerte pour que ceux qui désirent aller à la "Marche" puissent s'y rendre".*

*"Aujourd'hui 8 mars*

*C'est le jour de la femme*

*C'est le jour de Gladys Marin,*

*C'est le jour où le mot d'ordre "Soyez Réalistes, entreprenez l'impossible" est encore plus vivant et nous incite à agir : le projet prend forme, les idées s'articulent. Nos groupes inter-agissent, et réagissent, les sensibilités sont à fleur de peau, l'imagination, les rêves volent et voyagent ... Le projet devient mission possible ... d'autres l'ont concrétisé.. Bravo Paris 8, Bravo le CIVD. Une expérience humaine qui me donne la chair de poule ! Stupéfiant et quelle qualité".*

*" 2° journée de travail correspondant à la célébration de la Journée Internationale de la Femme et, à Santiago, aux obsèques de Gladys Marin, 50 ans, de militance communiste, la seule femme , présidente du Parti, dans le monde" et le stagiaire embraye sur le plan de travail que son groupe-projet "Valparaiso" a élaboré. Il termine en disant "Cette 2° journée a permis de nouveau un "brassage" d'idées, quelquefois polémiques, mais nous nous sommes écoutés."*

*"Présentation des projets : Ca commence à prendre forme.. On commence à voir clair, c'est déjà moins dans le "rêve". J'ai apprécié le projet de la maison de Valpo (abréviation pour Valparaiso). Mais honnêtement, je suis préoccupé par l'aspect finances. Le projet "Maison d'accueil 3<sup>ème</sup> âge" est très facile à mener à bien et sera passionnant. Le projet "Biblio-Arts" me paraît facile à mettre en pratique. Ce qui me préoccupe, c'est le facteur temps. En réalité c'est un projet qui requiert une disponibilité considérable. Le projet espace francophone est excellent et animera notre paysage pédagogique en l'animant".*

*"En cette deuxième journée, nous nous sommes tous réunis et nous avons décidé de quel projet on allait faire partie. Tous sont très intéressants, mais le petit faible est quand même allé vers celui que l'on avait commencé à élaborer la veille. En fait deux groupes ont fusionné en un seul, assez grand d'ailleurs, puisque nous sommes 7, donc forcément les idées fusaient, jaillissaient dans tous les sens et il a fallu y mettre un peu d'ordre ! Ce à quoi nous nous sommes consacrés pendant la matinée (pas facile quand même!). Nous avons essayé d'établir quels étaient nos objectifs pour la semaine ainsi que ce que le projet pourrait donner dans le futur."*

Quatre grands projets vont être définis ce deuxième jour de stage après une réunion de grand-groupe :

- 1) "Projet cadastre" (répertoire des espaces et personnes-ressources francophones à Santiago)
- 2) "Projet transculturel et transgénérationnel" touchant à l'interculturalité. Le groupe de départ se scindera en deux groupes-projet, l'un travaillant sur les couples mixtes franco-chiliens, principalement des enseignants de l'Institut, ayant un compagnon ou une compagne de nationalité chilienne; l'autre sur des témoignages de personnes du 3<sup>ème</sup> âge d'origine française, vivant dans une maison de retraite à Santiago.

Un projet à long terme : écrire, à la suite de Jean-Pierre Blancpain "La France et les Français au Chili, 1700-1980", un livre sur les vingt-cinq dernières années écoulées depuis.

3) "Projet Biblio-Arts"

4) "Projet Valparaiso"

### **Le projet cadastre**

*"Ce matin à 9 heures, on s'est réuni pour décider et se distribuer les projets. On a fait un tour de table et chacun a exprimé son choix. Puis on s'est mis à travailler en groupes. Moi, j'ai choisi le cadastre, mais j'hésitais car tous les projets me paraissent intéressants. Bon, le cadastre m'a paru le plus faisable vu le peu de temps dont nous disposons et cela pourrait constituer un outil pour les élèves dans un futur immédiat. C, D et moi, avons procédé, dans un premier temps à mettre sur papier toutes les institutions qui nous venaient à l'esprit. Après on a continué sur internet et en interrogeant plusieurs personnes de l'Institut. L'idée était que les élèves puissent communiquer, pratiquer leur français.*

*L'après-midi, il fallait faire la synthèse du travail réalisé le matin. On est tous restés dans le suspense avec le groupe qui s'occupe du foyer des personnes âgées".*

### **Le projet transculturel et transgénérationnel**

*"On est allé chez les vieilles dames françaises (le Foyer du 3<sup>ème</sup> âge). L'endroit est propre et accueillant, les gens sont gentils. On a interviewé deux dames, Andrée Durand et Françoise Esquerré du début du siècle".(...) "Hier (les 9), le groupe a visionné ce qu'on a recueilli au Foyer du 3<sup>ème</sup> âge. On s'est réparti le travail en trois groupes : un pour transcrire, un pour interviewer la nouvelle génération, un pour repartir chez Madame Gastal pour plus de photos de Madame Françoise et Madame Andrée".*

*"De tous les projets, je me suis particulièrement intéressée à celui qui portait à la recherche de la mémoire de ces Français (ou autres étrangers) qui, un jour s'aventurèrent sur les terres chiliennes et y restèrent (...). Tout cela pourrait être renfermé dans un album-souvenir et/ou présenté dans des débats-conférences itinérantes dans les Centres culturels, collèges.. Un parallèle avec les couples mixtes d'aujourd'hui au Chili, voire en Amérique latine, permettrait de mieux analyser l'évolution de ces migrations – sur le plan historique, anthropologique, sociologique, .. Comment ? PAR*

- *la mise en place de rencontres, de sorties, d'activités culturelles où seraient intégrées les personnes âgées en tant qu'acteurs principaux,*
- *le contact génération francophone d'hier et d'aujourd'hui,*
- *la vente d'un livre-souvenir qui permettrait d'améliorer leur sort, etc."*

### **Le projet Biblio-Arts**

*" Nous sommes tous dispersés (spleen!...). avec MN, nous nous sommes retrouvés au Métro, le nez dans nos docs, nous avons foncé vers Villa Francia (Francia, c'est le Général De Gaulle qui a accepté que cette Villa porte le nom de "France"). Nous avons marché vers la Junta de Vecinos, c'était fermé. Alors, nous en avons profité pour prendre contact avec la directrice d'une petite école de quartier".*

*On lit dans le JdB du lendemain " Notre groupe Biblio-Arts a obtenu un rendez-vous avec la Junta de V. de Villa Francia."*

*Et dans celui du Vendredi : "Quant à notre projet Biblio-Arts ça progresse (ça escargote) doucement. Ce matin, nous avons travaillé avec Françoise, responsable de la biblio-médiathèque de L'institut. Et nous avons découvert que notre projet avait été mis en page en 2002-2003, mais ça n'a pas marché*

*pour diverses raisons. C'était un énorme projet, trop énorme sans doute, et en coopération avec la Région Ile de France et avec un très gros budget."*

### **Le projet Valparaiso**

*" Notre projet de création d'un Centre interculturel à Valparaiso s'avère très compliqué du point de vue des recherches nécessaires. Mercredi 9/03/05 nous avons entamé la prise de contact avec les différents organismes qui travaillent dans le développement et la gestion des projets à Valparaiso.*

*Parmi ces organismes se trouvent : la fondacion Valparaiso, la fondacion Chile, EUROCHILE, Serotec, Focis, etc. Nous avons contacté par téléphone Madame Laura Munos, administratrice d'un B et B " La casa de Familia Costa Azul" à Valpo. Elle nous a parlé de 9 familles qui se sont associées à la Fondation Chile" afin de trouver un niveau d'exigences sur le plan de services et conditions d'infrastructures.*

*Nous avons essayé de contacter la fondation Chile. Il faut contacter Rodrigo Aljaro, le Président, la Directrice : Anna Maria Fuente".*

### **Les discussions que nous avons menées sur les aspects théoriques qui sous-tendent l'acquisition d'une langue en relation avec le dispositif de pédagogie de projet.**

Concernant la partie théorique, la "partie option" d'un mémoire de maîtrise portant sur la Pédagogie de projet de la maîtrise FLE d'une étudiante malgache Paris 8 a été distribuée. Ce travail d'analyse à partir de l'observation-participante effectuée par cette étudiante dans le cadre de son groupe-projet sur le processus d'acquisition par ses pairs étrangers, alimenté d'une étude approfondie de leurs journaux de bord en corrélation avec des articles issus de différents champs théoriques, a donné l'occasion aux enseignants de l'institut d'avoir une vision globale et cohérente des théories relevant de différents champs disciplinaires ( linguistique, psychologie, psycho-sociale, sociologie) qui sous-tendent le dispositif de PdeP.

Les enseignants ont pris à cœur la préparation des textes, articles et films vidéo visionnés entre 17 et 18h qui ont servi de bases aux discussions. Les discussions en grand groupe ont montré un intérêt certain pour le regard théorique porté sur les pratiques.

Nous faisons ici une rapide synthèse des thèmes qui ont été abordés.

Nous avons réfléchi ensemble sur les **facteurs psycho-sociocognitifs** intervenant dans l'acquisition d'une langue seconde et sur les caractéristiques des projets en nous appuyant sur des articles (cf bibliographie) et des vidéos tournées lors des ateliers de Pédagogie de projet à Paris 8 : si pour les étudiants étrangers de Paris 8, **l'intégration sociale** signifie avant tout s'insérer dans la culture française et comprendre le fonctionnement de l'université, pour les élèves chiliens de l'Institut, elle commencera par le sentiment d'appartenir à un groupe et le fait d'avoir une place dans ce groupe, de pouvoir s'y exprimer, s'y construire une part de leur identité sociale et individuelle. La **communication** dans toute sa complexité s'impose comme une nécessité puisqu'on construit ensemble un projet commun : ce n'est pas la langue décontextualisée qui est vécue comme prioritaire mais la co-construction de sens. Si les erreurs n'entravent pas la communication, il n'y a pas lieu de les corriger à ce moment-là. Cet

aspect du processus d'acquisition a fait l'objet de nombreuses interrogations de la part des enseignants : quand intervenir ? quand corriger ? n'y a-t-il pas risque de fossilisation ? quelle est la place de la grammaire dans une telle pédagogie ?

La réflexion sur ce point s'est élaborée à partir d'un extrait des *Oeuvres Pédagogiques de Célestin Freinet* **La langue s'apprend par tâtonnement expérimental**, d'un article de S.Pit Corder, **Que signifient les erreurs de l'apprenant** ainsi que de l'expérience et des pratiques des stagiaires. Notons que les recherches de S. Pit Corder sur les analyses d'erreurs datent des années 60/70 et qu'il faudra attendre la publication du livret d'accompagnement des nouveaux programmes de 6<sup>ème</sup> en 1996 pour lire cette phrase : *L'enseignant considère les erreurs comme des témoignages d'un apprentissage en train de se faire, comme les manifestations d'un processus d'interlangue.* (p.16, partie consacrée au Français, langue seconde). Il s'est agi d'opérer une distinction entre « fautes » et « erreurs », de considérer l'erreur comme un élément nécessaire car constitutif du processus d'apprentissage. Celle-ci est un moyen d'apprendre. Il n'est pas question de ne jamais rien corriger mais de s'interroger sur ce que l'on corrige lorsque l'on corrige (l'apprentissage ne se réduit pas à la formation d'habitudes), que les interactions élèves/élèves sont importantes (on apprend ensemble).

C'est précisément parce que l'élaboration des projets est collective que se met en place une aide mutuelle, un **système de tutorat**, cher à Vygotsky, ce que Bruner appelle un **étayage**, pour réaliser une tâche dans laquelle chacun se sent impliqué. **L'aide mutuelle** intervient aussi bien à un niveau linguistique que socio-cognitif dans une co-construction de savoirs et de savoir-faire. On assiste en même temps à une évaluation par les pairs et par les enseignants, à un ajustement tout au long de la mise en œuvre et la réalisation des projets tout autant qu'à une évaluation permanente.

On voit bien ici, qu'il ne s'agit pas d'une simple "exposition à la langue". On pourrait dire que la construction du projet est une activité qui amène le sujet à se construire en tant que locuteur légitime pour être écouté, entendu; en effet, pour que le projet ait un impact sur le milieu environnant, il faut qu'il réponde à des **critères d'acceptabilité de sens validé socialement**. Pour s'ajuster aux différents contextes, l'élève/l'étudiant est amené à procéder par le biais de l'essai et l'erreur. Il se met en situation de risque qu'il ose affronter par la nécessité qu'impose le projet et son implication dans ce projet. Nous opérons ici dans l'espace du **faire** de J. Bruner (1991) *"On n'acquiert pas le langage en se contentant d'être spectateur mais en l'utilisant. Etre exposé au langage compte bien moins que dans faire l'usage dans le cours d'un faire"*. Ainsi l'enjeu du dispositif va consister à donner à l'élève/l'étudiant les moyens de s'inscrire dans une pratique sociale : le moyen d'acquérir la **compétence légitime** et le **droit à la parole** dans la seconde langue : *"Le langage n'est pas un système de signes neutres que les individus produisent, mais une façon de s'inscrire socialement, de penser le monde et les rapports sociaux"*. (E. Bautier)

Les questions posées aux enseignants-stagiaires ont visé à faire émerger les **théories d'apprentissage** sous-jacentes aux pratiques, les conceptions de la langue ainsi que les facteurs qui apparaissent les plus importants dans l'acquisition d'une langue seconde. L'analyse des réponses a montré qu'il n'existait pas de conception unique de l'apprentissage,

que les théories sous-jacentes n'étaient jamais exclusives, mais que des tendances dominantes pouvaient être dégagées.

Certaines réponses des stagiaires relèvent plus d'une conception behavioriste de l'apprentissage où l'activité langagière est considérée comme un comportement observable et peut donc être analysée en tant que tel. En matière d'enseignement/apprentissage, on essaie de créer des habitudes (« ça sécurise ») en instaurant des « routines ». On cherche à faire naître des automatismes ; nous sommes dans la relation étroite stimulus/réponse/renforcement/transfert qui fonde l'élaboration des exercices structuraux, dont on connaît aujourd'hui l'insuffisance. Dans cette conception la grammaire est plus celle de la phrase que des discours.

Nous nous situons résolument du côté du sujet qui apprend et sur sa participation active. L'accent est mis sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats observables. Nous sommes dans une **conception constructiviste** de l'apprentissage : on part de ce que sait l'élève/l'étudiant, de ses représentations, on apprend ensemble, avec ses pairs, dans le cours d'une action, dans un contexte porteur de sens où les interactions élèves/élèves sont suscitées par le contexte lui-même. La "langue se vit", elle passe par le corps, par le faire, par la nécessité de communiquer avec l'autre. On avance par tâtonnement expérimental, élaboration d'hypothèses, modifications et adaptations réalisées par l'élève lui-même dans le processus d'apprentissage. C'est la dimension sociale de la langue qui est en jeu ; cette dernière est à la fois outil de communication, découverte du monde, de soi et des autres, structuration de l'individu. C'est dans et avec la langue que l'on découvre son pouvoir sur le monde. S'instaure alors une sorte de « *liberté guidée* » qui amène l'élève/l'étudiant à s'exprimer, lui donne le droit à l'erreur, au silence, lui permet d'être.

Nous avons abordé **les facteurs qui déterminent le processus d'acquisition** selon W.Klein, et notamment ceux qu'il regroupe sous les ensembles d' « *impulsion à apprendre* » et d' « *accès à la langue* ». En dehors de la "capacité linguistique" sur laquelle on ne peut réellement avoir prise, ce sont des facteurs tels que **l'accès à la langue**, le **besoin de communication** et la **motivation** qui déterminent le processus d'acquisition. C'est le facteur **motivation** qui est naturellement le plus cité ainsi que le **besoin de communication**. Mais la motivation ne se décrète pas et encore faut-il se mettre d'accord sur l'acceptation du terme. Qui ou quoi motive l'élève ? Que faut-il mettre en place pour faire naître cette motivation, l'alimenter, la soutenir ? Quelle nécessité va provoquer le besoin de communiquer dans la langue de l'autre ? Peut-être serait-il pertinent de substituer, comme le propose Bernard Charlot, mobilisation à motivation : « *La mobilisation implique que l'on se mobilise (de « l'intérieur »), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (« de l'extérieur »). /.../ le terme de mobilisation présente l'avantage d'insister sur la dynamique du mouvement.* » Si l'élève/l'étudiant trouve sa place dans un groupe, et devient auteur-acteur d'un projet collectif qui lui tient à cœur, il peut alors donner du sens, pour lui-même, à cette aventure dont il est lui-même l'instigateur, il n'hésite pas à affronter des "situations à risque", à dépasser ce qu'il croyait être ses propres limites. Il va le faire au nom du projet, mais aussi pour ses camarades et le succès de l'entreprise. Dans ce cas, il y a "mobilisation" plutôt que "motivation".

Apparaît ici la dimension affective de l'apprentissage de la langue liée aux rapports que l'on entretient avec ses pairs, mais aussi liée à **l'attitude face à la langue**. C'est l'un des facteurs déterminants, aux effets positifs ou négatifs, dans la progression. L'attitude face à la langue et à la culture étrangère dépend largement des causes qui ont prévalu à l'installation dans un autre pays ou aux raisons qui amènent quelqu'un à vouloir étudier cette langue.

Pour élucider ces questions, nous nous sommes appuyés sur les études de Clément et Hamers (poursuivant celles de Gardner et Lambert, les premiers à avoir travaillé sur les concepts d'attitude et de motivation) sur le développement du bilinguisme et sur le statut des langues. *Le bilinguisme additif* s'opère quand les deux langues bénéficient d'une même valorisation dans le milieu familial et social. *Le bilinguisme soustractif* apparaît quand elles ont une relation de compétition, relation qui trouvera une résonance jusque dans le développement de la personnalité de l'individu. Un intérêt particulier a été porté à cette question qui touche les couples mixtes de l'Institut et leurs enfants.

Dans le prolongement d'interdépendance sociale dans l'apprentissage d'une langue seconde, les auteurs s'interrogent sur le contexte le plus favorable à l'acquisition : dans **un milieu formel ou informel** ? Les auteurs s'appuyant sur Savignon (1972) et d'Anglejan (1979) concluent ainsi : "Il semble que la création d'un contexte d'apprentissage moins formel que la traditionnelle salle de classe bénéficiera à l'étudiant". Le dispositif de PdeP se situe à la frontière du formel et de l'informel. Lieu formel, car nous opérons au sein de l'Institution, dans une salle de cours, et avec des enseignants. Lieu informel puisque le projet va amener l'individu à se confronter à différents acteurs sociaux de la vie extra institutionnelle. Pour les besoins du projet, l'élève/l'étudiant sera en prise avec la réalité et fera tout pour avoir prise sur elle. Ainsi l'enjeu du dispositif consiste-t-il à donner la possibilité d'avoir **accès à la langue** en dehors de la classe, les moyens de s'inscrire dans une pratique sociale, d'acquérir la compétence légitime et le droit à la parole dans la langue seconde. C'est donc une maîtrise du langage en situation, et par ricochet de la langue, que l'on cherche à atteindre ensemble.

### **Comment transposer le dispositif de PdeP expérimenté lors de cette formation dans les cours dit de consolidation**

Une partie de la journée du jeudi et le vendredi matin ont été consacrés à faire le point sur la façon dont les enseignants pourraient adapter la PdeP dans les cours de consolidation. De fait cette préoccupation a été constante tout au long du stage :

*"Vendredi 11 mars. On reparle de l'adaptabilité de la pédagogie de projet dans le cadre de nos pratiques. Je crois que ça va marcher. Il y a des collègues partants. C'est quelque chose qui va nous faire bouger. Et on communiquera beaucoup plus. Il y aura une réflexion permanente sur nos pratiques".*

### **Modules de consolidation**

Pour les "modules de consolidation", nous avons discuté ensemble des conditions idéales de la mise en place du dispositif de PdeP. Il nous a semblé évident que devraient être regroupés les 3 niveaux de consolidation. Dans le montage de projets, le contenu des échanges prend le pas sur la norme linguistique. La richesse du contenu ne dépend pas du "niveau de langue", du "niveau de grammaticalité". Nous avons parlé plus haut de l'étayage mutuel qui permet de

faire progresser l'autre dans les processus d'interaction. On fait répéter l'autre parce qu'on ne l'a pas compris, ce qui lui permet de développer d'autres stratégies pour se faire comprendre. Ce ne sont pas forcément ceux qui parlent la langue la plus grammaticalement correcte qui sont les meilleures personnes ressources pour faire progresser les autres. Par exemple, chacun ne possède pas la même terminologie, tout dépend de son expérience personnelle. Tant d'autres exemples pourraient être cités qui ne relèvent pas du linguistique *stricto sensu*. Ce qui compte en tout premier lieu, c'est que le dialogue s'instaure, et pour cela il faut avoir des "raisons de communiquer" :

*"Jeudi 10 mars. A la fin de la première journée de stage d'où chacun il me semble est sorti enthousiaste et satisfait, je me suis remise à penser à la phase de présentation des projets où j'ai vu des personnes qui, jusqu'à aujourd'hui, avait tendance à rester silencieux(es), prendre la parole, s'emballer en racontant sa (ses) passion(s), en se faisant connaître finalement du groupe. Ce fut une sensation très très agréable".*

Nous avons tenté de déterminer ensemble les conditions nécessaires à la mise en place du dispositif de Pédagogie de Projet à l'Institut.

En résumé :

- 1 - Nombre d'élèves : une moyenne de 20 serait l'idéal (peut aller jusqu'à 30);
- 2 - 4h groupées par semaine, *condition sine qua non* pour que le dispositif fonctionne (à Paris 8, les ateliers-projet sont de 5h consécutives, un jour par semaine, sur 15 semaines, soit 75h/semestre);
- 3 - Deux enseignants simultanément (binôme) étant donné la complexité du dispositif : l'un, comme à Paris 8, s'occupant davantage de l'aspect écriture (journaux de bord, articles, dossiers de demande de subventions, lettres administratives..) et élaboration d'un journal, l'autre plus spécifiquement des autres projets;
- 4 - Pas de séparation écrit-oral : les deux sont étroitement imbriqués dans la pédagogie de projet;
- 5 - Le cours devrait avoir lieu, de préférence, pendant la journée pour pouvoir prendre les contacts nécessaires et fixer les rendez-vous;
- 6 - Du côté de la logistique, pour le montage des projets, il faudrait que les élèves et leurs enseignants puissent avoir accès au téléphone, à l'internet, pouvoir disposer d'un magnétophone, d'un camescope, d'un banc de montage, ... d'un dictionnaire et d'une grammaire.

Quant au contenu, il dépend des élèves eux-mêmes : les projets doivent émaner d'eux **et** être en étroite liaison avec la communauté francophone pour que les élèves aient la possibilité de mettre à l'épreuve leur français dans des situations réelles : échanges avec des Français ou des Chiliens francophones (sur la vie quotidienne en France, sur ce qui diffère de leur vécu au Chili, etc ). Les 70 personnes de l'espace francophone qui ont été contactées par les groupes du "projet cadastre" ont toutes répondu plus que positivement pour collaborer à des projets en relation avec les élèves et enseignants de l'Institut. Une nouvelle aventure riche de promesses.

*"Jeudi 10 mars. Journée très intéressante. Ce matin nous avons pris contact avec la Fondation Chili. Demain, nous avons une entrevue avec la directrice pour parler de notre projet de Centre Interculturel. La Fondation pourra nous aider à trouver un lieu physique –*

*avec ou non le "programme Bed and Breakfast" – pour obtenir une salle multi-usage dans le but d'organiser des week-ends d'immersion.*

*Notre projet se précise : nous pensons pouvoir organiser des rencontres entre étudiants chiliens et des Français vivant à Valpo ou visitant la ville (touristes francophones) afin de partager pendant deux jours (week-end) idées, expériences, projets, visites de lieux en relation avec la France, l'histoire de Français à Valpo."*

Un projet commun pourrait être "Le journal de l'Institut", ainsi que nous en avons parlé avec Djamel Ould. Il pourrait rendre compte de la vie de l'Institut, des événements dans la communauté francophone. Il pourrait éditer des interviews d'artistes, d'écrivains, de poètes, de chanteurs francophones, mais aussi leurs écrits. Ce projet et tant d'autres montés par les élèves de l'Institut pourraient mettre en valeur les activités de l'Institut lors de la semaine francophone.

Mille et un projets ont surgi des discussions avec les enseignants. Ils pourraient être soumis aux élèves comme déclencheurs d'idées, mais pas plus. Ce sont les élèves qui doivent être à l'initiative des projets issus de leurs rêves et de leur imagination, condition nécessaire à leur mobilisation et leur implication.

Ces propositions ont été soumises à Djamel Ould le dernier jour du stage qui avait pensé que l'expérience pourrait être menée, dans un premier temps, avec les assistants et boursiers du gouvernement chilien, ce qui nous avait semblé une excellente occasion d'expérimenter le dispositif.

### **Les retombées inattendues du stage**

En début du stage, l'inquiétude première de la part des stagiaires a été l'investissement en temps que représente la mise en œuvre de projets : "*ce qui me préoccupe c'est le facteur temps*" a été répété à maintes reprises. Ce qui est vrai pour les élèves l'est aussi pour les enseignants : la surcharge de travail ne laisse guère de place aux loisirs, constat que nous avons pu faire aussi chez nos amis de Santiago.

Cette inquiétude a semblé s'être dissipée. C'est peut-être dû à l'enthousiasme généré par cette solidarité autour des projets qui apparaît très clairement dans les journaux de bord. A croire que "monter un projet qui tient à cœur" transformerait ce qui était conçu comme un travail en loisir, ou quelque chose de plus fort encore : une raison d'être, dans la mesure où l'on peut se sentir solidairement utile dans une société sur laquelle on pensait ne plus avoir prise.

Rien n'oblige à ce que les projets soient aussi ambitieux que "Biblio-Arts" ou "Mettre Valparaiso en projet ". Il en est de moins ambitieux, tels que le répertoire de la communauté francophone, réalisé en quelques jours et qui, cependant, rendra le plus grand service à ceux qui voudront y avoir recours ("*Le cadastre m'a paru le plus faisable vu le peu de temps dont nous disposons et cela pourrait constituer un outil pour les élèves dans un futur immédiat.*") ou encore le reportage auprès du foyer des personnes âgées ainsi que celui sur les couples mixtes de l'Institut que l'on a pu visionner le dernier jour grâce au montage des interviews qui a été réalisé en un temps record.

Nous pensons que le défi a été relevé et que le stage a porté ses fruits au-delà de nos espérances. Le dispositif a permis qu'un lien extérieur/intérieur s'opère et soit générateur de sens. C'est le rapport non pyramidal formateurs/stagiaires, clef de voûte de ce dispositif, qui crée ce *joyeux délire démocratique* grâce auquel les projets naissent et se développent.

Les projets **Biblio-Arts** et **Valparaiso** progressent. Leurs protagonistes ont rallié le "noyau dur" de la filiale L'AMAP. Et c'est le vrai sens que l'on peut donner à ce dispositif : créer (ou recréer) le lien social, y compris par-delà les frontières, c'est l'ambition que se donne aussi, dans la continuité du CIVD, l'ONG "Amitié des Peuples du Monde".

## Bibliographie

### Ouvrages

- Bautier, E., (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Bernstein, B., (1975, trad.) : *Langage et classes sociales*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. Le Sens Commun.
- Bourdieu, P., (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bruner, J., (1991) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.
- Bruner, J., (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Klein, W., (1984, trad :1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- Le Français Langue seconde*, (2000), MEN/CNDP.
- Rochex, J-Y., (juil-août-sept. 1997) : « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle » in *Revue Française de Pédagogie*, n°120.
- Schneuwly, B., Bronckart, J-P., (1985, rééd. :1997) : *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L., (1997, 3<sup>e</sup> éd.) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

### Articles sur PdeP

Blondeau N. et Couëdel A. (2000) " Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle " in *Dialogues et cultures* n°44, p.36 à 51, numéro préparatoire au XX<sup>e</sup> congrès mondial des enseignants de français, revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF).

Clément R. et Hamers Josiane (1979) "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier" in *Psychologie sicciale*. Québec. Presse de l'Université Laval.

Couëdel A. (1981) «"Vivre la langue", de la communication à la langue » (p.37 à 76) in *Champs Educatifs* n° 3, 1er trimestre 1981, revue publiée par le Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur l'Education-Centre de Recherche- Université Paris 8 (Actes du 2e Colloque International, Acquisition d'une langue étrangère). Revue publiée par le Groupe de Recherche Pluridisciplinaire sur l'Education : Centre de Recherches de PARIS VIII (avec comité de lecture)

Couëdel A. (1991) " Communication inter-ethnique et acquisition d'une langue seconde " in *Connaissance des enseignements des Arts Plastiques en Méditerranée. Etude des incidences sur L'éducation artistique de l'émergence d'une culture métisse dans l'art du XX<sup>e</sup> siècle*, actes du colloque inter-académique et international (Nîmes, janvier 1991)

Couëdel A. (1995) "L'EMPRISE DU SENS" Une pédagogie du projet : l'insertion/intervention " in *Europe Plurilingue* ((juin 1995).

Couëdel A. (1998) " Pédagogie de projet et dynamique sociale. Apprendre une langue seconde ou continuer à parler en apprenant une langue seconde ? ", colloque international sur les politiques éducatives. Université de Paris 8, 4-6 juin 1998.

Couëdel A. (1998) " Pratiques sociales et acquisition d'une langue seconde – Pédagogie de projet et réseaux " in *Actes du colloque du Centre International de Valbonne* sous l'égide du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie : *Bilinguisme et apprentissage des langues dans les cursus scolaire et universitaire*.

Couëdel A, Blondeau N., Kalentieva T. (2001) " Interculturalité et lien social : un dispositif de rencontres internationales. *Le Triangle de l'Ecumeur* ", in *Dialogues et cultures*, actes du XX<sup>e</sup> congrès mondial des professeurs de français, revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)

Couëdel A. et N. Blondeau (2005) "Entreprendre pour apprendre : un dispositif pédagogique d'insertion/intervention", Des dispositifs II. Les IrrAi ductibles. Paris 8.

### **Autres articles**

Corder S. Pit (1974) " Que signifie les erreurs de l'apprenant ? " et " Post scriptum " *Langages n°57, 1980*

Fournier M. (2001) " Internet va-t-il bouleverser la pédagogie ?" in *Sciences Humaines, hors série n°32*

Grandcolas B. (1981) " Interaction et correction " in *Phonétique appliquée n°59/60*

Hamers J. (2000) : « Bilinguisme et bilingualité en contexte francophone » in *Dialogues et cultures*, actes du XX<sup>e</sup> congrès mondial des professeurs de français, revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)

*Sciences Humaines, n°99, novembre 1999* « Pour une psychologie culturelle : rencontre avec Jérôme Bruner ».

### **Tavail universitaire sur PdeP**

Razafy Ando (2000) : maîtrise FLE soutenue le 26/06/2000 à Paris 8, option « Pédagogie de projet et enseignement d'une langue étrangère ».

---

### **EN ANNEXE :**

L'article **Entreprendre pour apprendre** d'A.Couëdel et N. Blondeau (2005) qui aborde les principaux aspects du dispositif pédagogique de PdeP, et qui, pour cela, a été diffusé auprès des enseignants de l'Institut avant le stage.

---

## ANNEXE

Les Irréductibles n°7 (2005)  
Des dispositifs II

### **Entreprendre pour apprendre** Un dispositif pédagogique d'insertion/intervention

Nicole Blondeau et Annie Couëdel  
Département Communication/FLE  
Paris 8-Vincennes à Saint-Denis

Dans une interview récente, Philippe Meirieu disait : “ Les connaissances sans la pédagogie ne se transmettent qu’à ceux qui ont trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau ”<sup>1</sup>. Tous les élèves ne possèdent pas les mêmes chances de réussite. On le sait. De nombreux travaux ont mesuré les inégalités structurelles dues par exemple à l’origine sociale. Des recherches en sociologie de l’éducation s’attachent à démontrer que les “ nouvelles inégalités ” à l’université “sont fonction d’une part de l’intégration des étudiants dans l’établissement et de leur manière de travailler, d’autre part de la mobilisation des universitaires sur les questions pédagogiques, principalement pour les deux années de Deug”<sup>2</sup>. Notre université, Paris-8-Vincennes-Saint-Denis, possède une longue tradition de réflexion dans ce domaine. Son orientation et sa vocation éducative ont été pensées – tout au moins à l’origine – en ces termes : quelle université, pour quelle société? Ouvrant ses portes à un public d’étudiants atypiques – des non-bacheliers (sur la base de leurs acquis expérimentiels), des salariés, un fort pourcentage d’étudiants étrangers – il s’est agi d’innover et, nous concernant, d’inventer de toutes pièces une pédagogie du français permettant à des adultes étrangers de mettre à profit leur expérience et de la partager avec les autres afin de devenir auteurs-acteurs de leur apprentissage. La maîtrise du langage peut véritablement s’acquérir par son usage intensif dans l’accomplissement d’activités cognitives complexes.

Pour illustrer notre propos, nous nous appuyons sur une pratique pédagogique universitaire née dans les années 1970<sup>3</sup>, que nous appelons “ pédagogie de projet”, dont l’un des principaux objectifs était d’amener les étrangers à s’insérer le plus rapidement possible dans le jeu institutionnel en leur donnant la possibilité d’en appréhender le langage et d’intervenir. On posait comme postulat que l’échec ou l’abandon des étudiants était en grande partie dû à leur incompréhension des codes universitaires et à la méconnaissance du fonctionnement institutionnel. Pour nous, leur réussite (sociale) – l’un des passages obligés étant la maîtrise du *langage légitime* – était indissolublement liée à leur insertion. L’objectif a été de faire en sorte que d’emblée les étudiants étrangers aient la parole et jouent un rôle dans l’université et au-delà. L’idée centrale a donc été de définir, à côté de l’objectif qui institutionnellement est le seul qui compte, l’apprentissage de la langue, un autre objectif en apparence

---

<sup>1</sup> Sciences humaines n° 145, janvier 2004, p. 45.

<sup>2</sup> Fournier, M. “ L’université sous toutes ses coutures ”, Sciences humaines n° 148, avril 2004, p. 47.

<sup>3</sup> Couëdel, A. “ *Vivre la langue*. De la communication à la langue ”, Champs éducatifs n°3. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque

éloigné, la réalisation de projets collectifs, choisis et définis par les étudiants eux-mêmes, ayant prise sur la réalité sociale environnante. Ceci explique l'ouverture des cours, quelques années plus tard, aux étudiants français. L'activité du langage (car c'est bien de cela qu'il s'agit) ne saurait se limiter à un schéma simplifié de la communication, disait A. Culioli. Le langage pratiqué à l'université s'enseigne-il ? Pour nous, il s'acquiert dans des pratiques sociales, mais pas n'importe lesquelles.

Les situations que le dispositif pédagogique met en place, pour diverses et imprévisibles qu'elles puissent être, ont toutes en commun la mise à l'épreuve d'un type de relation particulier où le langage d'une part, et de façon plus générale, la communication, sont utilisés comme des savoirs et des savoir-faire ajustés aux contraintes d'un contexte précis. Ici le langage n'y est pas conçu comme " un système de signes " neutres " que les individus produisent, mais une façon de s'inscrire socialement, de penser le monde et les rapports sociaux " <sup>4</sup>. On apprend aussi la langue pour intervenir dans des dispositifs sociaux qu'on envisage de modifier ou, tout au moins, dont on envisage la maîtrise. Comme le dit Bourdieu, la compétence implique aussi le pouvoir d'imposer la réception de ce que l'on dit : " On ne cherche pas seulement à être compris, mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué. De là la définition de la compétence comme *droit à la parole* " <sup>5</sup>. La langue est ainsi envisagée dans son exercice civique, comme outil d'intervention sociale <sup>6</sup>.

Le dispositif pédagogique repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des groupes-projets et du grand groupe, un va et vient entre les interactions au sein des groupes-projets et la reprise au sein du grand groupe <sup>7</sup>. Le rôle des groupes-projets est de faire progresser chacun grâce à l'élaboration collective de projets et à la coopération entre les acteurs du cours et de ceux-ci avec les différents usagers de l'université. L'objectif du grand groupe en séances plénières – forum d'une heure portant sur des questions d'actualité et la dernière heure, discussion portant sur l'avancement des travaux – est de servir de cadre aux synthèses émanant des groupes-projets eux-mêmes, à l'évaluation, à la critique, à l'exercice de la prise de parole en public, à l'auto-correction, à la pratique du débat. La ritualisation *Grand-groupe/Groupes-projets/Grand-groupe* fixe un cadre où peuvent s'exercer les règles de morale sociale telles que l'écoute, le respect de l'autre et de la diversité, la coopération, la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité individuelle et collective. Ce rituel sert également de repère spatio-temporel et joue un rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. Caractérisant ce dispositif, un étudiant utilise l'expression de " *liberté guidée* ".

Les ateliers-projets sont composés d'un public d'une extrême hétérogénéité : Français et étrangers venus des cinq continents, d'origines sociales diverses, d'âges fluctuant entre 18 et 40 ans voire 50, étudiants de 1er cycle mais aussi en maîtrise ou en thèse, de cursus très variés. L'une des obligations imposées aux étudiants est la rédaction d'un journal de bord hebdomadaire, " écrit au fil de la plume ", dans lequel ils consignent leurs impressions, leurs découvertes, leurs interrogations et analysent l'évolution de leur groupe et de leur projet. S'y expriment aussi, de manière récurrente, les interrogations des étudiants à propos de la communication interculturelle.

Dans un article publié en 2000, nous avons étudié comment était vécu par les étudiants la multiculturalité <sup>8</sup>. Dans un premier temps, les participants sont étonnés d'être si nombreux à venir des quatre coins de la planète. Fabien (français) parle de " *bazar interculturel* ", Badria (Maroc) et d'autres, " *d'arc-en-ciel* ", de " *mélange* " de " *métissage* ", d' " *interculturalité* ", de " *mixité du groupe* ". Ces mots évoquent les interactions, les identités composites et mouvantes. Quelles que soient les différences d'appréciation, c'est l'hétérogénéité des appartenances qui est perçue. Dans l'ici et maintenant du cours, la multiculturalité est vécue comme modèle dominant. Cette classe en habit d'arlequin force chacun à interroger ses propres repères, à mettre en cause ses

---

<sup>4</sup> Bautier, E., (1995) : *Pratiques sociales, pratiques langagières. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

<sup>5</sup> Bourdieu, P., (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p. 13.

<sup>6</sup> Blondeau, N. et Couédel, A (2002) "Une pédagogie critique à l'université", *Pratiques de formation/analyses* n°43, De la critique en éducation. Formation permanente, Université Paris 8.

<sup>7</sup> Les séances sont de 5 heures consécutives, de 14h à 19h. Les groupes-projets fonctionnent en autogestion pendant 3h, de 15h à 18h, dans des lieux qu'ils ont eux-mêmes choisis ou profitent de ce temps pour faire des démarches à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université.

<sup>8</sup> Blondeau, N., Couédel, A. (2000) "Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle", *Dialogues et Cultures* n°44 (2000) De la Diversité, Numéro préparatoire au X<sup>e</sup> Congrès Paris 2000 – FIPF (Fédération internationale des professeurs de français)

propres évidences. Ainsi Laura (irlandaise) prend conscience que la représentation qu'elle se faisait de la place du monde anglo-saxon peut être modifiée : “ *Je crois que, à cause de la discussion entre les personnes des pays différents dans la classe chaque vendredi, c'est évident que le monde anglo-saxon occidental n'est pas le centre des affaires (...)*”. Cette quasi-contrainte à la décentration apparaît dans de nombreux journaux, mais avec plus d'acuité lorsque les étudiants appartiennent à un espace économiquement et linguistiquement dominant – ou du moins vécu comme tel. L'hétérogénéité, loin d'être un frein à l'apprentissage, est vécue comme un terrain d'explorations et d'interrogations. L'interculturalité est constitutive du dispositif, le processus d'élaboration de projet mobilisant *de facto* le culturel. Mais ce n'est pas tant la découverte de traits culturels jusque-là inconnus qui est importante que la manière dont les étudiants vont parvenir, ensemble, à réfléchir sur leur propre construction identitaire et à trouver, dans la prolifération des références, des attachements et des croyances, un moyen de travailler collectivement à la réalisation du projet.

En général, les participants ne se réfèrent jamais à la sphère du culturel pour expliquer le dysfonctionnement des groupes. Ils en appellent aux heurs et malheurs de la communication interpersonnelle, à la nature du projet, au fait qu'un “ leader ” ait su ou non cristalliser les aspirations de chacun. Cela ne signifie pas qu'aucun conflit de type culturel ne se produise. Cependant, lorsqu'il advient, l'explication exclusive qui s'appuie sur la variable culturelle est souvent inopérante. D'autres raisons (motivation, place du sujet dans le groupe...) ont alimenté l'incompréhension. Nous constatons souvent que les personnes mettent en retrait certaines de leurs croyances, négocient des valeurs auxquelles elles adhèrent, parce que l'importance du projet commun impose d'abdiquer momentanément sur les attachements identitaires. Le sentiment de trahison créé par cet abandon est sans doute atténué par le sens attribué à la réalisation collective. Est-ce à dire que les étudiants sont arrivés à transcender les particularismes culturels ? Rien n'est moins sûr. On peut seulement constater qu'une forme de tolérance est vécue comme principe nécessaire à l'agir ensemble et que ce sont les éléments fédérateurs qui mobilisent les participants plutôt que ceux qui séparent.

A l'encontre d'autres cours où l'objet d'apprentissage est posé – pré-posé pourrait-on dire – les ateliers ne se présentent pas comme un lieu de transmission de savoirs académiquement répertoriés. Si l'objectif reste sans conteste la maîtrise sociale de la langue pour tous les étudiants, qu'ils soient français ou étrangers, cette compétence ne s'acquiert pas à force d'exercices décontextualisés mais dans le faire qu'impose le projet, multiplicateur d'apprentissages. “ *Ce cours est plus mieux pour comprendre et pour parler la langue* ” remarque Talitha. Claire, elle, s'étonne : “ *Mais... et la langue dans tout ça ? J'ai du mal à observer des faits par rapport à l'acquisition du langage. Tout se passe tellement naturellement* ”. Puis, vers le milieu du semestre, Eric note à propos de Talitha qui jusque-là participait peu oralement : “ *Aujourd'hui, sa langue est dénouée (...)*”. L'attention n'étant plus focalisée sur la langue, elle se porte sur l'analyse du groupe et de soi dans le groupe, sur le désir de partager l'avancée du travail, de parler des difficultés rencontrées... Les groupes/projets sont des espaces facilitateurs d'acquisition pour les étudiants étrangers : leur parole est écoutée parce que c'est celle d'un acteur social, partie prenante du projet.

Pour que les projets aboutissent – que ce soient les festivals interculturels à l'université, la construction de bibliothèques au Togo ou l'envoi de livres en Haïti ou en Serbie – les étudiants doivent écrire des lettres pour l'obtention de rendez-vous avec les instances institutionnelles, savoir se présenter aux personnes qui ont un pouvoir de décision, remplir des dossiers de demande de subventions, rédiger une plaquette de présentation, un rapport d'activités. Ils sont donc contraints de se conformer à une norme linguistique, d'apprendre à maîtriser un certain nombre de codes sociaux, à être synthétiques, convaincants, mais ils doivent aussi être en mesure de décrypter les arcanes de l'institution, d'en saisir les rouages, de développer un esprit critique<sup>9</sup>.

Les étudiants des ateliers de conception et réalisation de projets sont impliqués (sciemment ou non) dans un processus d'étaillage mutuel. Cet étaillage qui s'opère dans les interactions sous des formes diverses – corrections lors de négociation de sens, reprises, reformulations pour s'assurer que ce qui a été dit a été compris – se réalise spontanément soit parce que cela s'avère nécessaire à l'intercompréhension soit par respect de la norme. La motivation à entrer en contact avec la communauté d'accueil – facteur indispensable à l'apprentissage de la langue seconde<sup>10</sup> – est sans cesse activée tant l'engagement est fort, déborde le cadre du cours, repousse les

<sup>9</sup> Blondeau, N. et Couédel A (2002) Une pédagogie critique à l'université, Pratiques de formation/analyses. Formation permanente, Université Paris 8.

<sup>10</sup> Clément, R. et Hamers, J.F. (1979) "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier" *Psychologie sociale*, chapitre XI) G. Bégin et P. Joshi, Presse de l'université de Laval, Québec.

frontières de l'espace et du temps. Les étudiants sans cesse confrontés à des situations-défis inventent des stratégies, trouvent des réponses à des problèmes complexes, dépassent leurs propres limites. La contrainte se met au service du désir, moteur essentiel du projet : elle n'est plus vécue comme un obstacle mais comme une nécessité. C'est dans ce processus d'élaboration collective que se construit une véritable interculturalité et que se soudent des liens qui perdureront entre les auteurs-acteurs des projets, tissant des réseaux par de-là les frontières.

Les projets peuvent revêtir des formes extrêmement variées. L'édition, depuis 1981, d'une revue, *ECHO-graphie*, dont la conception, la réalisation, la diffusion sont prises en main par les étudiants, un fanzine de bandes dessinées et de nouvelles, *La Gouve*, qui a été commercialisé pendant quatre années, *ERE Brasil*, visant à sensibiliser les médias sur le danger qu'encourent les enfants de rue à Rio, à protéger les éducateurs, à leur faire obtenir un statut et à ouvrir des centres de formation, *TVNERE*, l'actuelle télévision étudiante à Paris 8, *Lib'air ta pensée*, trois journées à Paris 8 sur le commerce équitable, la création de sites internet tels que *Etudiants sans-papiers*<sup>11</sup> lors de la lutte pour la régularisation de la situation d'étudiants étrangers en 2000-2001 .... Un autre exemple de cette pédagogie est le *Centre Interculturel de Vincennes à Saint-Denis (CIVD)*. Créé en 1984 à la suite d'un premier festival interculturel, il est conçu et réalisé pour rappeler à Paris 8 sa vocation sociale, maintenir le lien entre les différents acteurs, et favoriser l'émergence de nouveaux projets. Pour fêter son 20<sup>e</sup> anniversaire, les étudiants ont organisé son 10<sup>e</sup> festival interculturel les 17,18,19 mai 2004<sup>12</sup>, l'occasion pour ses anciens acteurs de converger des différents coins de France et de la planète. Grâce à ce Centre implanté dans les locaux de l'Université, ont pu se développer des projets tels que la constitution d'un réseau international interuniversitaire de rencontres et de recherches sur la notion d'interculturalité et d'interdisciplinarité : *Le Triangle de l'Ecumeur*<sup>13</sup>, la construction de deux bibliothèques au Togo, l'envoi de matériel scolaire en Haïti, d'ordinateurs au Sénégal et à de jeunes myopathes en Algérie, la création d'un site internet retraçant le parcours du CIVD depuis son origine<sup>14</sup>...

Tous ces projets qui sont le fruit d'initiatives étudiantes et procèdent d'une même dynamique, d'un même élan : " faire quelque chose d'utile ", " avoir la possibilité d'agir ", expressions récurrentes que l'on trouve dans les journaux de bord. La réalité sociale du projet telle que nous la concevons trouve son plus parfait aboutissement dès lors qu'il peut se déployer au-delà des frontières de l'hexagone<sup>15</sup>. Il est lié à un enjeu existentiel réel dans lequel chacun, étudiant étranger et français, a sa place. Au-delà de la créativité, il est porteur de sens, "il s'éloigne du banal et du quotidien pour penser un inédit idéalisé, un ailleurs souhaitable à réaliser"<sup>16</sup>. C'est dans cette confrontation solidaire que se nouent des liens qui perdureront bien au-delà de la phase finale du projet. Le projet est donc une réponse à un sentiment d'atomisation, de non-appartenance, de déni de la personne. Ses protagonistes se trouvent en position de créateurs, d'innovateurs, de générateurs de sens, de traceur de voies qui les sort de l'anonymat et les fait exister en tant que citoyens, utiles à la communauté.

Notre conception de l'éducation, on l'aura compris, est une démarche d'émancipation des sujets sociaux " qui transforment le monde tout en se transformant eux-mêmes ". Elle comporte " une dimension résolument politique dans la mesure où le projet est porté par des acteurs, des auteurs, par des personnes qui ne sont pas prises dans un programme avec un chef de programme qui impose des modèles " (Berger, *le Triangle de l'Ecumeur* 1998)<sup>17</sup>. Elle s'appuie sur une démarche d'émancipation des sujets sociaux capables de s'adapter aux

<sup>11</sup> <http://mageos.ifrance.com/sans-papiers>

<sup>12</sup> Couëdel A. (2004) "Inventer une nouvelle culture" *Le Magazine de Paris 8*, novembre 2004  
<http://civdparis8.monsite.wanadoo.fr>

<sup>13</sup> Couëdel, A., Blondeau, N., France, Kalentieva, T., Russie, : (2001) : " Interculturalité et lien social – Un dispositif de rencontres internationales : *Le triangle de l'Ecumeur* " in *Dialogues et cultures n°45*, Actes du X<sup>ème</sup> congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000, Modernité, diversité, solidarité, Tome 1, p. 388-393.

<sup>14</sup> <http://www.ipt.univ-paris8.fr/~civd/parcours>

<sup>15</sup> Couëdel A. (1998) "Pratiques sociales et acquisition d'une langue seconde. Pédagogie de projet et réseaux", actes du colloque international : *Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire "Du hasard et de la nécessité"*, Centre international de Valbonne

<sup>16</sup> Boutinet, J-P., (1990) : *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.

<sup>17</sup> Couëdel, A., Blondeau, N., France, Kalentieva, T., Russie, : (2001) : " Interculturalité et lien social – Un dispositif de rencontres internationales : *Le triangle de l'Ecumeur* " in *Dialogues et cultures n°45*, Actes du X<sup>e</sup> congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000, Modernité, diversité, solidarité, Tome 1, p. 388-393.

nouvelles réalités sociales et économiques ou de les combattre. Le dispositif de pédagogie de projet stimulant l'émergence d'actions de transformation permet d'accueillir le réel, de le penser, de l'analyser, de le mettre, collectivement, à l'épreuve du sens. Il s'agit de susciter chez les étudiants un questionnement permanent sur le monde, une interrogation sur leur place et leur engagement, sans occulter ce qui paraît antagoniste ni neutraliser ce qui se présente comme concurrent. C'est l'accès à la complexité qui appelle, selon Edgar Morin, ".../une réforme de la pensée, c'est-à-dire une réforme qui instituerait le principe de reliance, en rapprochant ce qui jusqu'à présent était conçu de façon disjointe et parfois répulsive" (Morin E.1998).