



**Rencontre KALECO à Paris
28, 29, 30 janvier 2010**

**Documents de travail de L'AMAP
groupe-projet n° 4 :
« Formation de formateurs au multilinguisme »**

Paris le 22/01/2010

Sommaire

Nicole Blondeau et Annie Couëdel (2008) : *Une pédagogie interculturelle de transformation sociale. Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion*. Les IrrAIductibles n° 13, avril 2008, Revue interculturelle d'analyse institutionnelle, L'interculturel et l'analyse institutionnelle (en français et traduit de l'anglais).

Nicole Blondeau, Annie Couëdel (2000) : *Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle. Numéro préparatoire au X° Congrès Paris 2000 – FIPF, Dialogues et Culture N°44, De la Diversité*.

L'héritage de Paulo Freire, Annie Couëdel (1982).

Genèse du Dispositif de Pédagogie de projet : intervention/insertion (DPP : i/i) :
Entretien d'Annie Couëdel avec Sabrina Ben Karich, étudiante en Sciences de l'éducation Paris 8, en Master 2.

Les facteurs concrets de l'acquisition d'une langue/ Gardner, Lambert, Clément et Hamers.

Document de travail : Brefs extraits de *L'économie des échanges linguistiques* (P. Bourdieu) et de Question de sociologie, de Pratiques langagières, pratiques sociales (E. Bautier).

Apprentissage et développement : du modèle binaire au modèle ternaire (document de travail L'AMAP).

Trois grandes manières d'envisager la question de l'acquisition du langage (document de travail L'AMAP).

Extraits de : Acquisition de langue étrangère, Wolfgang Klein (version française 1989, Armand Colin).

Le Dispositif de Pédagogie : intervention/insertion

Le DPP:i/i

L'héritage de Paulo Freire, Education e(s)t politique extrait du doctorat d'Annie Couëdel soutenu en mai 1983.

Entretien d'Annie Couëdel avec Sabrina Ben Karich, étudiante en Sciences de l'éducation Paris 8, en Master 2 (2007), cité dans *Pratiques de formation/analyses n°53* (2007)
« *Présentation d'un dispositif à l'Université de Paris 8. Un dispositif de dynamique de projet et de transformation sociales. Le langage comme enjeu social* ».

Nicole Blondeau et Annie Couëdel (2008) *Une pédagogie interculturelle de transformation sociale. Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion*. Les IrrAIductibles n° 13, avril 2008, Revue interculturelle d'analyse institutionnel., L'interculturel et l'analyse institutionnelle (en français et traduit de l'anglais).

Nicole Blondeau, Annie Couëdel (2000) *Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle. Numéro préparatoire au X^e Congrès Paris 2000 – FIPF, Dialogues et Cultures n°*). *De la Diversité*.

Groupe-projet/formation de formateurs
Document de travail L'AMAP

Annie Couëdel (1982)

L'héritage de Paulo Freire
Education e(s)t politique

« La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une goutte d'eau. le rapport du mot à la conscience est celui d'un petit monde à un grand, d'une cellule à l'organisme, de l'atome au cosmos. Il est le petit monde de la conscience. Le mot pensé est le microcosme de la conscience humaine » (Vygotski 1934 p.318).

C'est en 1973-74 que je découvre Paulo Freire grâce au séminaire "Ecole et Politique" conduit par Marc Kravetz, enseignant au département de Sciences de l'Education à Vincennes. Le hasard voulut que, l'année suivante, l'un de mes étudiants brésiliens, Jaime, ait fait partie des "cercles de culture" - c'est ainsi que P. Freire désigna les groupes d'alphabétisation mis en place au Brésil. Le récit qu'en fera cet étudiant aura un impact très fort sur mes questionnements sur l'enseignement de la langue et sur ma réflexion concernant le rôle que devrait avoir l'Université, et plus généralement l'école, dans la société.

Les cercles de culture

L'alphabétisation des "cercles de culture" est perçue comme subversive par les autorités de l'époque puisque indissociable de la prise de conscience par les alphabétisés des mécanismes sociaux responsables de leur oppression. L'attitude critique qu'elle développe vis-à-vis de l'environnement socio-politique, déclenche un processus de distanciation et de remise en cause de la société qui met en danger l'ordre établi. Le concept qui est en effet à la base de la pédagogie de Freire est la *conscientisation* : « Nous aimerions préserver ce concept de toute interprétation de caractère subjectif ou psychologique. Il ne peut y avoir de conscientisation — niveau plus élevé que la simple prise de conscience — hors de l'action transformatrice, en profondeur, des hommes sur la réalité sociale. Il ne peut y avoir de conscientisation en dehors de la relation dialectique : homme-monde. (...) Ainsi, lorsque nous mettons l'accent sur la nécessité d'une conscientisation, nous ne considérons pas celle-ci comme une solution magique, miraculeuse, qui serait capable d'humaniser les hommes tout en laissant intact et vierge le monde où on leur interdit d'exister ». (Freire 1971, p.35-36)

Le principe à la base de la théorie de Freire est donc que l'alphabétisation et la conscientisation doivent se développer dans un même processus : « L'éducation ne peut être pensée indépendamment du pouvoir qui la constitue, ni détachée de la réalité concrète dans laquelle elle s'inscrit » (*Antonio Novoa p.51*). Ce principe ne se limite pas à l'alphabétisation mais, s'applique à n'importe quel apprentissage. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme celui des techniques de labour ou l'usage de l'engrais, tout apprentissage doit se trouver intimement associé à la situation concrète vécue par l'élève.

Le point de départ du travail consiste à admettre que la liberté et la critique sont des données essentielles de la vie humaine, la liberté étant essentiellement envisagée comme une conquête. L'apprentissage (extrêmement rapide puisque, selon l'expérience brésilienne, il suffit de quarante jours pour alphabétiser un adulte) ne peut s'opérer que dans le cadre libre et critique des relations qui s'établissent entre les élèves et aussi entre ceux-ci et le coordinateur. Le coordinateur sait qu'il n'exerce pas des fonctions de "professeur" et que le "dialogue" est indispensable dans son rôle qui consiste à "animer" et non pas à influencer ou à imposer ; il s'efforce d'obtenir le maximum de participation du peuple pour l'organisation du programme. Le "cercle de culture", — alphabétiseur et alphabétisé— devient un groupe de travail et d'échange. Son principal objectif est l'étude du langage dans le contexte d'une pratique sociale libre et critique. La liberté et la critique ne se limitent d'ailleurs pas aux relations internes du groupe, mais influent inévitablement sur la prise de conscience par le groupe de sa

situation sociale. Cet apprentissage engage dès le début l'élève mais aussi l'enseignant en tant qu'homme concret ; il ne peut en aucune façon se limiter au seul apprentissage de techniques et de notions abstraites. Les mots à partir desquels l'élève va découvrir les syllabes, les lettres et les difficultés phonétiques spécifiques de sa langue sont des mots d'un usage courant dans le langage du peuple et chargés d'expérience vécue : ce sont des "mots créateurs". Les mots n'ont pas d'existence indépendante de leur signification concrète, de leur référence à des situations. Le mot "favela" par exemple est moins intéressant comme possibilité de décomposition analytique en syllabes et en lettres, que comme mode d'expression d'une situation concrète, d'une "situation-défi," selon l'expression de Freire.

Quelles que soient les lectures que l'on peut faire (1) de l'œuvre de Freire, deux dimensions sont toujours présentes : d'une part, son engagement aux côtés des "deshérités de la terre" auxquels il dédie *La pédagogie des opprimés* (2) qui l'amène à envisager l'éducation en tant qu'acte politique. C'est par l'éducation et la "conscientisation" que l'homme pourra transformer la réalité, sa réalité. L'autre aspect toujours présent dans son œuvre est la notion de dialogue et d'échanges réciproques des savoirs d'où la nécessité absolue de partir des contextes de vie des apprenants, de leurs savoirs, de leurs pratiques sociales : « Notre option politique et une pratique cohérente avec celle-ci nous interdisaient également de penser qu'il puisse être possible d'enseigner quelque chose aux éducateurs guinéens et à leurs étudiants sans nous-mêmes apprendre quelque chose auprès d'eux. Si toute séparation entre enseigner et apprendre — avec pour résultat que celui qui enseigne se refuse à apprendre de celui ou de celle à qui il enseigne—implique une idéologie de domination, il est des cas où celui qui est appelé à enseigner quelque chose doit tout d'abord apprendre, puis, tout en commençant à enseigner, continue à apprendre » (Paulo Freire p.1978 p.17).

Toute éducation doit être dialogique, basée sur les connaissances et la praxis des apprenants et fortement enracinée dans leurs contextes culturels ; une pédagogie de la libération implique l'adoption d'attitudes démocratiques, dans le cadre d'actions partagées par tous (enseignants et enseignés). Il oppose sa perspective à celle qu'il qualifie d'éducation bancaire, c'est-à-dire à celle qui se limite à déposer un savoir tout fait. Dans cette vision les hommes sont regardés comme des êtres d'adaptation et d'ajustement, qui ne sont pas en mesure de développer en eux la conscience critique leur permettant une insertion dans le monde comme sujets et agents de transformation (Antonio Novoa p.52).

Ces deux dimensions, l'éducation en tant qu'acte politique et le dialogue (devenant à l'occasion passionnel quand il y a « durcissement des oppositions et radicalisation des convictions » (3) sont intimement liées à la conviction profonde du besoin d'articuler de façon étroite la théorie et la pratique. Paulo Freire revient systématiquement sur ce thème, qu'il estime fondamental, soulignant à plusieurs reprises que tous ses livres ont été, sans exception, une façon de réfléchir aux activités politiques-pédagogiques auxquelles il a pris part (Antonio Novoa p. 47).

Selon Freire « L'éducateur doit être un inventeur et un réinventeur constant de ses méthodes et de ses chemins par lesquels il facilite toujours plus la "problématisation". Ce concept de problématisation Freire le définit comme étant la « présentation de l'objet à connaître sous forme d'un problème capable d'éveiller ou de stimuler la curiosité de celui qui doit apprendre ». Il ajoute que sans cette problématisation, l'information n'est plus un moment fondamental de l'acte de connaissance, mais elle devient une simple transmission que l'éducateur fait de cet acte à ceux qui étudient. (Freire 1978, p. 19). C'est précisément la raison pour laquelle Freire va bannir les manuels pour les remplacer par "d'autres instruments" qui peuvent aider ceux qui étudient à garder et à approfondir leurs découvertes : « Découvertes qu'ils font dans le domaine de la langue lorsque, les mots-créateurs étant décomposés, ils commencent à en créer d'autres par le biais de combinaisons syllabiques. Ce type de matériel pédagogique, oui je l'ai toujours défendu. Car ce matériel vient renforcer l'apprentissage en tant qu'acte créateur (...). De fait, avec les manuels une grande part de l'effort que doivent réaliser ceux qui étudient, principalement au moment de la création de leurs mots, est déjà faite par l'auteur. C'est pourquoi, au lieu de stimuler la curiosité chez ceux qui étudient, les manuels renforcent en eux l'attitude d'accueil passif, ce qui contredit le caractère créateur de l'acte de connaître » (Freire 1978, p.20).

Paulo Freire n'hésite pas à parler de la "bureaucratization" des éducateurs qui tue la créativité et transforme les élèves « en répétiteurs de clichés, lesquels, plus ils sont "bureaucratés", plus ils tendent à adhérer, de manière aliénée, au quotidien à l'égard duquel ils ne prennent plus de "distance" pour en comprendre la raison d'être ». Il prône une cohérence entre option politique et pratique, l'unité dialectique entre action et réflexion, l'unité entre pratique et théorie (p.27).(....).

L'expérience pratique d'alphabétisation de Jaime dans les cercles de culture liée à son combat politique ainsi que la réflexion et l'étayage théorique que le séminaire de Marc Kravetz m'ont apportés, ont été déterminant dans le désir de mener une étude sur la campagne d'alphabétisation à Cuba. Il était déjà clair pour moi qu'on ne pouvait changer une société sans en changer, ce qui en est la base, l'éducation.. Cependant de grandes zones d'ombre demeuraient concernant l'apprentissage de la langue. Dans le cas de Paulo Freire comme dans celui de Cuba, il s'agissait d'alphabétisation. En engageant les étudiants dans des pratiques sociales, les amenait-on à acquérir le « langage autorisé ». Mon rôle à l'université était-il de participer à la transformation de la société ou d'amener les étudiants étrangers à acquérir la langue leur permettant de réussir à l'université ? Comment combiner les deux ?

Le comité de lutte : genèse du dispositif de pédagogie de projet

Que mon Unité d'enseignement de français, langue étrangère, se transforme l'année universitaire suivante en "Comité de défense des étudiants étrangers" n'est pas une simple coïncidence. Ce qui a primé dans la conjoncture du moment est la mission que je me devais d'accomplir en tant que membre d'une communauté et garante des valeurs que nous défendions à l'égard de l'accueil des étudiants étrangers à Vincennes et plus généralement en France. Pour Paulo Freire « Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher quelque chose avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel il vit ».

Diverses raisons conduisent cette année-là mes étudiants et moi-même à la révolte. D'une part, les départements de langue et les méthodologues mettent en cause la pédagogie des enseignants du département de Français Langue Etrangère qui affirment que pour amener les étudiants étrangers à maîtriser le langage universitaire, on doit prendre en compte leurs préoccupations et leur vécu dans l'université aussi bien qu'à l'extérieur. Or, l'orthodoxie pédagogique du moment fondée sur le structuralo-behaviorisme veut que la seule référence soit l'enseignant comme garant du bon usage des « méthodes ». Ne pas utiliser les méthodes est crime de lèse majesté. Les enseignants du FLE s'opposent également à une remise à l'ordre du jour d'une politique qui voudrait qu'un étudiant étranger n'ait accès à la discipline de son choix qu'après avoir atteint un certain niveau de français. S'ajoute à cela l'annonce d'un projet d'arrêté ministériel concernant le libre accès des étrangers dans les universités françaises. Ce projet vient d'être approuvé à l'unanimité par la Conférence des Présidents d'Université. L'article du Monde du 24 avril 1974 de Frédéric Gaussen lu, commenté, discuté dans mon UV, provoque une riposte immédiate. Ayant appris que le Président était prêt à appliquer ces mesures, mon cours se constitue en Comité de défense des étudiants étrangers.

L'engagement de mes étudiants dans la lutte *pour l'abolition de l'Arrêté Soissons* a été pour moi une expérience déterminante. La langue a pris dans ce contexte sa véritable dimension : la langue comme enjeu social. La maîtrise d'une langue ne pouvait se réduire à la maîtrise du seul code linguistique, il était nécessaire d'avoir dans des situations sociales concrètes la maîtrise des codes culturels, sociaux, institutionnels et par là même la compréhension de la situation. Toute activité humaine (mentale, langagière, artistique, etc.) étant culturellement « située », les étudiants, fussent-ils français ou étrangers, ne pouvaient comprendre, se situer, agir, donner du sens à leurs activités, s'ils ne prenaient en compte leur nouvel environnement culturel et ses ressources propres, s'ils n'avaient prise sur lui. Alors, quelle procédure pédagogique mettre en œuvre ?

C'est en me fondant sur l'expérience du Comité que j'ai mis en place, en 1977-78, un *dispositif de pédagogie de projet* pour donner aux étudiants la possibilité d'être en prise avec le monde

environnant, une pédagogie qui n'enferme pas l'étudiant dans un carcan de connaissances pré-construites mais qui incite à l'innovation, à la recherche, à la création.

Et c'est grâce à cette conjoncture que j'ai réellement pris à mon compte la conception que Pierre Bourdieu a du langage : « Le langage n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance, il est aussi une façon de s'inscrire socialement, de penser le monde et les rapports sociaux. Il est un instrument de pouvoir et d'action. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, respecté, distingué. Le langage est fait pour être parlé *à propos*. Ce qu'il s'agit d'acquérir c'est en même temps que la compétence linguistique, la compétence de la situation, *la compétence pratique*. La compétence pratique est acquise *en situation*, dans la pratique ».

Notes

1. Dans la partie de son ouvrage *Pédagogues contemporains* (Armand Colin, Paris 1996) consacrée à Paulo Freire, Antonio Nova souligne qu'écrire sur Paulo Freire est une tâche difficile parce qu'il n'y a pas une seule et unique lecture mais une panoplie d'interprétations, qui correspondent à différentes appropriations idéologiques, scientifiques et pédagogiques de son œuvre.

2. C'est en 1964 que Paulo Freire devra subir l'exil pendant seize années, jusqu'en 1980. Lors des cinq premières années qu'il passera au Chili, il prolongera son travail d'éducation des adultes, et publiera ses trois premiers ouvrages : *L'éducation : pratique de la liberté* (1967), *Action culturelle pour la liberté* (1968) et *Pédagogie des opprimés* (1970).

3. La radicalisation exprime un attachement de plus en plus profond de l'homme au choix qu'il a posé. C'est un acte positif. Il suppose jugement et affectivité, humilité et dialogue. L'homme radical ne nie pas à l'autre le droit de choisir. Il ne prétend pas imposer son option. Il accepte d'en discuter. Il est convaincu d'avoir raison, mais admet que l'autre a le droit lui aussi de penser avoir raison. Il s'oblige cependant, au nom même de l'amour, à réagir à la violence de ceux qui voudraient lui imposer silence; de ceux qui, au nom de la liberté, tuent en eux et chez l'autre la liberté " (Paolo Freire, 1971, p.49). Paolo Freire dit par ailleurs : " Sous-estimer le savoir qui découle de l'expérience socioculturelle est, à la fois, une erreur scientifique et l'expression d'une idéologie nihiliste " (Freire, 1992, p.85).

Entretien d'Annie Couëdel avec Sabrina Ben Karich,
étudiante de Sciences de l'éducation en Master 2

Pratiques de formation/analyses n°53 – Juin 2007

Que doit-on faire des injonctions au projet ?

« Présentation d'un dispositif à l'Université de Paris 8

Un dispositif de dynamique de projet et de transformation sociales

Le langage comme enjeu social »(1) Annie Couëdel

(1) http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/pdf/entretien_AC.pdf

Tu as été engagée en 1969 comme chargée de cours de français pour étrangers l'année de l'ouverture du Centre Expérimental Universitaire de Vincennes. Qu'est-ce qui t'a amenée à mettre en place ton dispositif de pédagogie de projet ?

C'est en effet pour l'apprentissage du français langue seconde que j'ai mis sur pied avec mes étudiants ce dispositif de recherche/action participative et il est bon de le rappeler car c'est grâce à ce cheminement que s'est développée chez moi une réflexion sur la question plus générale de *l'apprendre* et de *l'entreprendre pour apprendre*. Le mois dernier s'est déroulée une journée sur Deleuze qui a enseigné à Paris 8 de nombreuses années. Que mon enseignement ait trouvé son terrain d'élection à Vincennes n'est pas dû au hasard. Dans sa conférence « Apprendre avec Deleuze », René Schérer rappelait que, selon Deleuze, « apprendre n'est pas reproduire, c'est inaugurer, inventer du non encore existant, ce n'est pas se contenter de répéter un savoir ». Il faut « défaire les appareils de savoir » et entrer dans des « devenirs » qui commandent et jalonnent toute création. Schérer dit que c'est Deleuze qui « nous a appris à nous porter d'emblée sur l'Idée et le problème auxquels l'apprendre est directement associé. Les idées ne sont pas dans la tête, mais hors de nous. Elles ne sont pas dedans mais dehors ». Et grand paradoxe consécutif à cet « être dehors » de l'idée, c'est qu'ainsi seulement nous parvenons à penser par nous-mêmes, à être nous-mêmes. C'est bien grâce aux grands courants de pensées qui traversaient Vincennes de l'époque et à cette volonté de rupture avec les certitudes établies que ce dispositif a pu voir le jour malgré ses détracteurs. Mais qu'en est-il de la pédagogie de projet ? Il existe à l'heure actuelle de la part de l'UNESCO des incitations, pour ne pas dire des injonctions, à la pratique de la pédagogie de projet dans le primaire et dans le secondaire au Maroc, en Algérie, dans d'autres pays. En Algérie, elle figure dans les directives de l'Education Nationale. Compte tenu de leur formation, les enseignants sont encore bien éloignés de cette démarche mais tout prêts à y adhérer comme j'ai pu le constater récemment.

Pour en revenir à ta question et à la genèse du dispositif, j'arrivais de deux années passées aux Etats-Unis comme enseignante de FLE en milieu universitaire où j'avais pris conscience que les « méthodes » basées sur le structuralo-behaviorisme qui transformait les étudiants en « *machine à répétition* », pour reprendre l'expression d'un de mes étudiants, étaient inopérantes, pour ne pas dire aberrantes. Je suis partie d'une conviction profonde due à ma propre expérience de l'acquisition de l'anglais, à l'école, sur le terrain, puis à l'université – je suis angliciste de formation – qu'une langue à proprement parler ne s'enseigne pas, elle s'acquiert dans des pratiques sociales en prise avec la réalité environnante et la réalité des personnes. C'est ce qui m'a amenée, dès mon arrivée à Vincennes, à proposer à mes étudiants, pour la plupart venus du Tiers-Monde, très politisés, ne parlant que très peu le français, de nous débarrasser des *méthodes*. Il fallait partir de ce que nous étions en train de vivre ensemble dans cette université ouverte sur le monde, en pleine ébullition, mue par la profonde conviction qu'on pouvait être acteurs du changement, qu'on pourrait révolutionner le monde. Il y avait pour eux une urgence à comprendre et à se faire comprendre, à participer aux débats, à prendre part aux luttes. C'est cette expérience qui m'a poussée à inventer de toutes pièces ce dispositif de pédagogie de projet qui a évolué au fil des années grâce à cette recherche/action participative avec les étudiants et qui est devenu l'actuel Dispositif de pédagogie : intervention/insertion. A Vincennes, le terrain y était propice. Les cours magistraux y étaient proscrits, les étudiants travaillaient en groupes,

les cours étaient pris en charge par les étudiants eux-mêmes, les enseignants jouaient le rôle de personnes ressources et de médiateurs, mais profondément impliqués dans ce désir de transformer le monde. La fac était un grand chantier de réflexion critique sur le monde contemporain et d'innovations pédagogiques. C'est le sens qu'il faut donner à ce dispositif : transformer le monde en se transformant soi-même, dirait Paulo Freire. On n'est pas dans la « simulation », dans le « faire semblant ».

Tu parles dans un de tes articles de la révélation qu'a été pour toi l'expérience de ton cours transformé en comité de défense des étudiants étrangers. Sur quelles pistes est-ce que ça t'a menée ? Il semblerait que l'implication et l'engagement soient pour toi des mots-clefs.

Implication et engagement oui, et donc enjeux. Je mettrai du temps à comprendre la signification réelle de cette expérience unique. J'apprends, scandalisée, par Le Monde du 27 avril 1974 que la Conférence des Présidents a approuvé à l'unanimité un rapport mettant en question le libre accès des étudiants étrangers à l'Université et préconisant une sélection à partir de leur pays d'origine selon des critères sociaux, politiques et économiques, et que la priorité va être donnée aux pays à technologie avancée. C'est le prélude à ce qui va s'appeler plus tard l'Arrêté Soisson. Je diffuse l'article dans mon cours. Les étudiants réagissent immédiatement et d'autant plus violemment qu'au même moment on tombe sur une circulaire en provenance de la Présidence de la fac allant dans le même sens. Mon cours se transforme en comité de défense des étudiants étrangers. Les étudiants rédigent des tracts, fabriquent des affiches, décident d'intervenir dans les cours, dans les instances de la fac, au conseil de l'université, auprès des autres facs. L'enjeu est pour eux de taille. Ils se sentent investis d'une mission. Ils seront à l'origine, à Paris, du Comité pour l'abrogation de l'Arrêté Soisson.

Tu dis que cette expérience inédite t'a servi de révélateur et est à l'origine du Dispositif de Pédagogie de Projet

Sans cet engagement, jamais les étudiants n'auraient évolué si rapidement dans de multiples domaines. Ce qui m'est apparu comme une évidence, c'est que la maîtrise d'une langue dépasse la simple *compétence linguistique*. Il ne suffit pas de parler de façon grammaticalement correcte, mais il faut aussi avoir la maîtrise des codes culturels et institutionnels, la *maîtrise des situations* et des connaissances s'y afférant. Il s'agissait de penser un dispositif ouvert sur le monde extérieur pour que les étudiants puissent se mesurer à une multitude de situations complexes dans le cadre institutionnel et au-delà, qu'ils aient des raisons de le faire par nécessité et non par obligation. La menace de déménagement de notre université et les risques de démantèlement pesant de plus en plus lourd, quelle action mobilisatrice mener ? En 1978, pour défendre Vincennes, les étudiants décidèrent de réaliser un film vidéo sur son caractère expérimental à partir d'interviews menées auprès des usagers de la fac, minutieusement préparées sur la base de compte-rendus du Conseil de l'Université, d'articles parus dans la presse, de tracts, et de faire tout un travail de transcription, de sélections de séquences en vue du montage. C'est en cours de tournage qu'ils décidèrent que notre propre expérimentation deviendrait l'objet central du film qu'ils ont intitulé *Vivre la langue* qui vient d'ailleurs d'être restauré à la fac. L'objectif est resté le même : la réalité comme université expérimentale, non plus cette fois par le regard porté sur la pratique des autres mais sur la leur, très concrète et donc plus percutante. Cette expérience « *qui restera indélébile dans notre mémoire* », pour reprendre les termes de Michael, a demandé aux étudiants des centaines d'heures de décryptage des bandes et de montage pendant le mois qui a suivi la fin du cours. Le film a fait l'objet d'une communication au 2^{ème} colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, le GRAL, en 1980 en présence des étudiants auteurs-acteurs venus défendre cette recherche/action participative que nous menions sans savoir la nommer. Mais ce qui a compté plus encore pour eux c'est l'invitation à deux reprises à l'Université de Besançon, lors de stages pour enseignants de FLE, et les débats houleux que le film a suscités. Un enseignant de l'Université de Tizi Ouzou que j'ai rencontré par hasard lors de mon dernier séjour en Algérie s'en souvient 30 ans plus tard ! Nous tenions à l'époque tout comme aujourd'hui d'ailleurs, un journal de bord pour analyser ce qui se passait dans le cours et rendre compte de l'avancée des travaux. C'est en fait un journal de recherche. Ces journaux ont été déterminants pour l'écriture de ma thèse « Pédagogie e(s)t politique ». Ce qui est fondamental dans cette pédagogie, c'est qu'on sort de

l'artifice, on ne fait plus semblant d'être ensemble, on éprouve réellement le désir de transformer le social. La pratique sociale est à l'intérieur du dispositif : Guy Berger a dit un jour en visionnant un document vidéo lors d'un colloque que « ce petit moment qui a été présenté, c'est celui d'une cité éducative dans laquelle les gens deviennent concitoyens pendant un temps X, au cours de la création d'un objet socialement inscrit, et se constituent ainsi comme des sujets politiques ».

A l'époque, il y avait de vraies raisons de se mobiliser. Dans les deux exemples que tu donnes, on peut dire qu'il s'agit d'actions militantes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Qu'est-ce qui peut encore fédérer les étudiants ?

Oui, on peut dire que le contexte s'y prêtait. Mais peut-être oublie-t-on une chose. La liberté d'expression, le droit à la parole, à l'inventivité ont été plus qu'une revendication, une conquête. On dit que les jeunes sont passifs, individualistes, ne s'intéressent pas plus à la vie sociale qu'à la vie politique. Comment expliquer alors que dans les ateliers de projets à Paris 8 les étudiants discutent de l'actualité, s'affrontent sur des questions politiques, font preuve d'un esprit critique insoupçonnable, montent des projets inédits. Pour cela, il faut que l'enseignant laisse libre cours aux débats, n'impose pas son point de vue, ce qui suppose au préalable l'instauration d'une confiance mutuelle, qu'il laisse les étudiants initier et définir leurs projets sans intervenir. Ça aussi, ça se construit. On ne fait pas d'emblée confiance à l'enseignant. Si l'enseignant ne sait pas se taire quand il n'est pas d'accord avec ce qui est dit, tout au moins au début, c'est perdu d'avance. L'écoute est ce qui fait souvent le plus défaut aux enseignants. Quant à la passivité notoire des jeunes et à leur prétendu manque d'esprit collectif et d'initiative, comment expliquer que, dans les ateliers, les étudiants montent des projets aussi ambitieux que des bibliothèques en Afrique, des rencontres internationales ou des festivals interculturels, publient des revues, créent des sites internet? Pourquoi ces projets se concrétisent-ils ? Parce que ce ne sont pas les projets de l'enseignant. Ce qui revient régulièrement dans les journaux de bord, c'est que les étudiants éprouvent du plaisir à surmonter collectivement les obstacles et qu'ils sentent qu'ils peuvent avoir prise sur le monde. Ils ne sont plus dans la compétition mais dans un engagement solidaire. En bref, quand on cessera de placer les étudiants dans des situations coupées de toute réalité sociale, sans aucun enjeu, aucune jouissance intellectuelle, on les découvrira autres. Il suffit de ne pas leur donner le sentiment d'avoir été « lobotomisés » et leur donner la possibilité d'être, de penser avec les autres et par eux-mêmes. Ce qui fédère les étudiants c'est leur engagement collectif dans des actions qui ont un sens pour eux, qui ont des retombées, un impact sur le milieu et sur eux-mêmes par ricochet, la possibilité d'exister et d'être acteurs.

Comment se présente ce dispositif de pédagogie de projet ?

Nous sommes deux enseignantes à animer les ateliers de *Conception et réalisation de projets*. J'assure ces ateliers avec Nicole Blondeau depuis plus de dix ans. Cette collaboration n'aurait pu avoir lieu, surtout sur une aussi longue période de temps si nous n'avions pas en commun une même conception de l'éducation. Nous devons beaucoup à Pierre Bourdieu, à Paulo Freire, à Guy Berger, à d'autres bien entendu, mais beaucoup aussi à l'une de l'autre. Cette collaboration complice et parfois conflictuelle a donné naissance à de précieuses confrontations d'idées qui ont généré de nombreuses communications communes pour des colloques et congrès internationaux en France comme à l'étranger et à un grand nombre d'articles écrits ensemble. Toute cette complicité/complexité fait la richesse de notre collaboration et c'est, je pense, extrêmement instructif pour les étudiants quand nos divergences sur le plan pédagogique et scientifique s'expriment en public et que chacune de nous défend son point de vue avec force et conviction.

Dans les ateliers, les étudiants, selon le semestre, sont entre 40 et 50, de nationalités très diverses, français comme étrangers, de disciplines et niveaux d'étude variés, à participer aux ateliers de conception et réalisation de projets. Parmi eux, il y en a une dizaine de sciences de l'éducation et de maîtrise FLE, pour la plupart enseignants et futurs enseignants, qui suivent le cours théorique, tous sont impliqués dans un groupe-projet. Ce cours se déroule le même jour que les ateliers pendant les trois heures qui les précèdent. L'objectif est de ne pas séparer la théorie de la pratique ce qui permet aux étudiants d'analyser ce qui s'est passé la semaine précédente et de se préparer à éventuellement prendre en charge le dispositif et veiller au bon déroulement des ateliers. On partage régulièrement la

co-animation avec un étudiant. Il arrive aussi que ce soient deux étudiants qui prennent notre place. En l'absence des enseignantes, le cours se tient. Grâce au rituel auquel sont très vite familiarisés les étudiants, les étudiants peuvent très bien se charger de la médiation pour que le dispositif fonctionne. Ces ateliers sont de 6 heures consécutives. Le dispositif mis en place repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des groupes-projet et du grand groupe, un va et vient entre les interactions au sein des sous-groupes et la reprise au sein du grand groupe. En règle générale 5 à 6 projets émergent chaque semestre et se concrétisent, pas nécessairement à la fin du semestre. Il peut très bien se prolonger ensuite dans le cadre du Centre Interculturel. Pour que le dispositif se mette en place et que les groupes-projet se stabilisent et s'autogèrent, deux à trois séances sont nécessaires. Le démarrage du premier cours du semestre est tout d'abord consacré à l'explicitation de la démarche et des règles sociales minimales à respecter, ce qui s'effectue en séance plénière d'une heure. Les tables sont disposées en cercle. L'enseignant et d'anciens étudiants présentent ensuite des projets antérieurement réalisés ou en cours de réalisation et les étudiants se répartissent en sous-groupes aléatoires pour faire émerger des projets. Après deux heures de discussion, ils se retrouvent en séance plénière pour se présenter et faire part des idées de projet avancées. Tout au long du semestre, le rituel *Grand-groupe/Groupes-projet/Grand-groupe* va être respecté et ce dès la semaine suivante. La première heure est consacrée au forum. C'est un moment que les étudiants apprécient parce qu'ils peuvent prendre la parole en public, défendre leurs points de vue et parce qu'il y a une formidable circulation d'informations et de confrontation d'idées. Il est souvent difficile d'interrompre le forum. Ensuite les groupes-projet disposent de 3 heures pendant lesquelles ils peuvent travailler où bon leur semble, à la cafeteria, au local du CIVD, en dehors de la fac si c'est nécessaire à leur projet. Les groupes-projet se retrouvent avec l'enseignant en séance plénière en fin de journée pour faire la synthèse de ce qui s'est passé dans leurs groupes, rendre compte de l'avancée des projets et des difficultés rencontrées. Cette ritualisation *Grand-groupe/Groupes-projet/Grand-groupe* est indispensable à la cohésion du grand-groupe et des *groupes-projets* et joue un rôle essentiel dans la structuration de cet ensemble complexe. C'est dans ce cadre que sont mises à l'épreuve du sens les règles de morale sociale comme l'écoute, le respect de l'autre et de la diversité, la coopération, la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité individuelle et collective, sans lesquelles la réalisation des projets est vouée à l'échec. Caractérisant ce dispositif, un étudiant utilise l'expression de " *liberté guidée*."

Dans le cours théorique, *Pédagogie de projet : intervention/insertion. Acquisition d'une langue seconde*, qui précède les ateliers, les étudiants analysent ce qui se passe dans leur groupe-projet et lors des séances plénières. Ils travaillent sur des textes pour apporter un éclairage théorique sur le dispositif. Ces textes relèvent de la psychologie, principalement selon Bruner, de la sociologie, *Ce que parler veut dire*, de la psychosociale selon Clément et Hamers, de la linguistique, voire Klein mais aussi Bautier, abordent l'interculturalité, l'anthropologie du projet, les théories de l'apprentissage et le socioconstructivisme en particulier d'après Vygostsky. Deux ou trois étudiants se proposent pour animer le débat. Tout le monde s'implique dans les discussions. Je ne suis pas toujours d'accord avec eux et leurs interprétations. Et alors ! Ils auront plus appris à partir des échanges qu'ils ne l'auraient fait si je leur avais tenu un discours magistral. Il arrive même que ce soit houleux. Ils se raccrochent à des vérités : « Mais dans les autres cours, on dit que ... ». Il y a quarante années que l'on parle de *l'approche communicative*. Maintenant, c'est *la perspective actionnelle*. Je passe mon temps à déconstruire. Ce n'est pas confortable pour eux. Eh bien tant mieux ! A eux de me convaincre ! Ils ne sont pas là pour me faire plaisir. La notation devient tout à fait secondaire. Comme ils travaillent, pourquoi ne leur donnerais-je pas une bonne note ? Je sais que ça dérange certains collègues. Ce qui importe pour moi, ce n'est pas le résultat en fin de semestre mais le processus qui s'est engagé et leur motivation à aller plus loin dans la recherche à partir de pistes qui se sont ouvertes.

Dans ce dispositif pédagogie de projet, qu'en est-il de l'enseignement de la langue ?

On oublie trop souvent dans les cours de langue que le langage est une activité et non le produit d'une activité, que l'apprentissage du langage est une entreprise essentiellement sociale, qu'il existe des rapports de force entre les individus, que devenir un *locuteur autorisé*, ne s'apprend pas entre quatre murs, que l'origine sociale compte (le nom de famille aussi parfois), que la maîtrise du langage, s'acquiert davantage en situation que dans les livres, que le jeu de rôle mettant en scène un patron et

quelqu'un qui se présente à un entretien d'embauche c'est une chose et que la réalité du terrain en est une autre. Je disais au début, qu'on ne parle jamais en terrain vierge. Tout langage est socialement situé. La *compétence linguistique* est un leurre sans la *compétence pratique*. Il faut être en mesure d'interpréter une situation, de se situer en tant que locuteur dans l'échange, de se construire sa place d'énonciateur par rapport aux autres. Dans l'interaction, une part importante est consacrée à des rapports de place. On va prendre pour exemple le festival interculturel annuel du CIVD, le Centre Interculturel de Paris 8 (<http://julienas.ipt.univ-paris8.fr/civd>). Il a été créé sur la lancée du 1^{er} festival interculturel mis en place dans le cadre de mes ateliers de pédagogie de projet en 1984. Il est né du désir de rappeler à Paris 8-Vincennes sa vocation d'internationalisme pour que l'université ne soit pas seulement un lieu fonctionnel d'études mais une réalité sociale où se développent des liens actifs et vivants entre des personnes différentes. Le CIVD possède un local et donne la possibilité aux étudiants de poursuivre leurs projets et d'en construire de nouveaux avec d'autres étudiants pas nécessairement issus de mon cours. Le festival de cette année a eu lieu du 4 au 6 avril. C'est sa 14^{ème} édition. Qu'est-ce qui est nécessaire pour que ça marche ? Il faut des locuteurs crédibles – Bourdieu dirait *légitimes* – auprès des instances de l'université pour obtenir les autorisations de tous ordres, des financements du CROUS, du Conseil général et autres sponsors. Il faut savoir fonctionner en équipe, monter un dossier, faire des démarches, obtenir des rendez-vous, convaincre, ce qui nécessite de la part des étudiants, souvent novices, l'aptitude à donner une bonne représentation de soi, à savoir argumenter, savoir anticiper, répondre à l'imprévisible le jour même des manifestations, savoir à qui s'adresser en cas de problèmes. Ils sont donc obligés d'avoir acquis une bonne connaissance de l'institution, de ses codes, de ses acteurs. Tout cela, ils l'acquièrent en se frottant à l'institution. C'est ainsi qu'ils se forgent des armes, qu'ils apprennent à s'imposer, à prendre de l'assurance, et aussi peut-être à se préparer à un entretien d'embauche... On apprend par essais et erreurs, par tâtonnements successifs. Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que l'erreur est constitutive de l'apprentissage. C'est dans le cours d'un *faire* que l'on prend conscience de ses erreurs et des écarts par rapport à la norme qui n'est pas seulement linguistique. Quand on veut collectivement qu'un projet se concrétise, on est prêt à prendre des risques, à se surpasser, à surmonter tous les obstacles collectivement et assumer les réactions parfois hostiles du milieu. C'est dans ces occasions que la solidarité de groupe joue un très grand rôle. Chacun peut rendre compte de ses échecs sans peur de perdre la face, tout autant que de ses réussites. Le groupe sert de banc d'essai où tout le monde se serre les coudes pour que le projet se concrétise.

Ce dispositif est-il applicable dans d'autres institutions, avec d'autres publics et dans d'autres pays ?

Applicable, non, transposable, oui. Il faut toujours que soit pris en compte le contexte. L'expérience en Algérie avec un de mes anciens étudiants, Nasser Aït Ouali, en thèse de littérature française, qui a participé aux ateliers pendant 4 semestres par plaisir et intérêt pour cette nouvelle façon d'aborder l'apprentissage, qui a co-animé les ateliers avec moi à de nombreuses reprises, est particulièrement probante. Nous avons été invités tous deux par le Haut Comité à l'Amazighité à animer une formation pour une trentaine d'enseignants de berbère du secondaire et du primaire, et leurs inspecteurs, en relation avec le département Communication/FLE de Paris 8 et L'AMAP dont l'un des axes d'action est la formation à la Pédagogie de projet. Pendant une semaine, nous les avons mis en situation de monter les projets de leur choix pour qu'ils vivent l'expérience de l'intérieur et qu'ils puissent l'analyser en s'appuyant sur les textes théoriques que j'utilise à Paris 8. Cette formation a été fortement médiatisée (presse, radio, télévision). Plusieurs articles parus dans la presse algérienne figurent sur le site de L'AMAP. L'un d'eux écrit par un stagiaire recense les groupes-projets : la réalisation d'un reportage audio-visuel, un cercle pédagogique qui doit concevoir une démarche adéquate à l'enseignement de tamazight en fonction de cette nouvelle approche, un groupe est chargé du lexique pédagogique, un autre doit éditer une revue pédagogique. Un site Internet a été lancé pendant le séminaire. Nasser et moi, nous sommes retournés en Algérie où nous avons retrouvé les enseignants et leurs inspecteurs. L'objectif était de faire le point sur l'avancée de leurs projets et rendre compte de l'expérience de transposition du dispositif auprès de leurs élèves. L'un des instituteurs nous a raconté une anecdote significative concernant des enfants de 10 ans. Il a été appelé par son directeur pour accompagner un élève à l'hôpital. Il est revenu 10 mn avant la fin de son cours,

un cours de compréhension écrite d'un texte en berbère. Deux élèves s'étaient chargés de préparer la séance. Ils avaient eu recours à leurs parents, voisins, amis. Il les a trouvés entraînés de travailler. Le directeur lui a demandé ce qu'il avait fait à ses élèves pour qu'ils soient si attentifs y compris en son absence. L'instituteur insiste sur le fait que les enfants ont appris à se respecter entre eux et à s'écouter. Lors des forums libres quand l'un d'eux veut parler, il demande la parole au modérateur. Les enfants prennent des notes pour ne pas oublier ce qu'ils veulent dire. Selon cet instituteur « *avec ce dispositif, on pourra former des citoyens, pas seulement des diplômés* ». Ce sont les élèves qui choisissent les thèmes (la société entre le passé et le présent, le tabagisme, la médecine...) et l'instituteur s'étonne du niveau des débats. Concernant les journaux de bord, il parle du plaisir que les enfants éprouvent à les écrire. La consigne, comme à Paris 8, est d'écrire au fil de la plume sans se soucier de la syntaxe et des fautes d'orthographe. Ils ne sont volontairement jamais corrigés. L'un des instituteurs nous a apporté une pile de journaux de bord et s'est étonné de voir à quel point les élèves avaient progressé dans l'écriture et dans leur façon de s'exprimer en un mois et demi. Les enfants essaient d'écrire en kabyle et s'expriment sur les situations vécues en classe. « *Il suffit juste de leur donner la liberté d'écrire* ». Ils font aussi passer des messages très personnels : un enfant demande à son instituteur de ne plus mettre sa blouse qui lui fait « horreur et peur » parce que cette tenue représente le « maintien de l'ordre ». Le commentaire de l'enseignant : « *Ça m'a fait pleurer en le lisant. C'est vrai que c'est un enfant qui ne participait jamais dans la classe avec les enseignants, et là je comprends pourquoi !* ». Il s'assied dorénavant parmi les élèves et lève la main quand il souhaite intervenir. Nous avons appris par un autre instituteur que les enfants allaient récolter des contes auprès des villageois pour en faire un recueil. L'instituteur a travaillé avec eux sur une chanson de Lounès Matoub pour leur apprendre la façon dont s'écrit une nouvelle. Un autre travaille avec les enfants sur la monographie de leur village. Une façon inhabituelle de créer du lien social tout en travaillant. La transformation des rapports humains a été soulignée à de multiples reprises, y compris dans le cadre familial, davantage d'écoute et l'apprentissage de la patience. Il serait trop long de rendre compte de tout ce que cette expérience a généré y compris l'effet de mon silence sur les stagiaires. C'est Nasser qui a entièrement pris la formation en main. Je tenais à ce qu'elle se fasse en kabyle et non en français pour des raisons faciles à analyser. L'un des inspecteurs nous a confié à la fin de la formation qu'ils étaient tous inquiets de l'arrivée de deux universitaires pour ce séminaire, rassurés ensuite de constater que l'un d'eux était d'origine kabyle, rassérénés enfin de voir que je ne prenais pas la parole ce qui signifiait qu'ils pouvaient donc s'exprimer dans leur langue. Je ne pense pas qu'on ait jamais vu un enseignant de fac invité se taire pendant cinq jours ! J'ai par contre tout magnétoscopé et leur ai restitué 35 heures d'enregistrement. Une véritable banque de données pour ces praticiens-chercheurs très engagés dans l'expansion de leur langue. Ces enregistrements de discussions en kabyle, mais en même temps émaillée de mots français, peuvent être d'une utilité certaine pour la constitution du dictionnaire ou de la revue pédagogique sur lesquels ils travaillent actuellement.

De L'AMAP, tu pourrais dire quelques mots ?

C'est une ONG qu'on a appelée AMITIE DES PEUPLES DU MONDE. Elle a été créée à la suite de la célébration du 20^{ème} anniversaire du CIVD en 2004, marquée par un gigantesque festival interculturel de 3 jours (<http://civdparis8.monsite.wanadoo.fr/>) à l'université de Paris 8 : un accrochage de tableaux sur tous les murs de la fac, des concerts, des pièces de théâtre, des débats, etc.. Ce qui est extraordinaire, c'est que « les anciens », à l'origine du festival de 1984, se sont joints à la jeune équipe pour monter le festival. Un exemple significatif : Ricardo Escobar et Juan Golle qui avaient fait l'affiche et le programme en 1984, les ont réalisés en 2004. Et comme monter des projets tisse des liens, le souhait de chacun a été de poursuivre l'aventure ensemble et de créer une structure externe à la fac pour coordonner et enrichir les différents réseaux issus de ce dispositif. L'objectif est de donner des opportunités d'expériences interculturelles à travers le montage de projets pour permettre à des jeunes et à des adultes de différents pays de développer les connaissances, les qualités humaines et la compréhension nécessaires à l'existence d'un monde diversifié, plus juste, plus pacifique, plus amical. C'est Daniel Sandoval qui est à l'origine de cette initiative. Il existe d'ores et déjà L'AMAP Grèce et L'AMAP Chili. Le Président pour la Grèce est Yorgos Stamelos, ancien étudiant des ateliers-projets, membre fondateur du CIVD. Il enseigne à l'Université de Patras. Quant à L'AMAP Chili, elle s'est constituée à la suite d'une formation à la pédagogie de projet destinée à des

enseignants de l'Institut franco-chilien de Santiago, dont Deneb Camousseigh qui a été, en 1997, co-organisatrice pour le CIVD, d'une rencontre du *Triangle de l'Ecumeur* à Paris 8. Cette rencontre de trois semaines, composée d'une soixantaine de personnes, comprenait des enseignants et étudiants des universités d'Atlanta, de Bogota, d'Irkoutsk, en Sibérie et de Paris 8. Le séminaire de formation, à l'origine de L'AMAP-Chili, je l'ai animé avec Mickaël Roudaut. Mickaël vit à Santiago depuis deux ans. Ancien étudiant des ateliers, il a été Président du CIVD pendant cinq ans. C'est lui la cheville ouvrière de L'AMAP-Chili avec Deneb, Salvador Ramirez, Eduardo Labin, Silvana Arriaga, tous anciens du CIVD et membres partenaires constitutifs étrangers de L'AMAP-France. Il y aurait beaucoup à dire sur la vie de l'association et ses projets en cours. Il faut consulter le site <http://amitie-peuples.net> pour mieux en comprendre le processus et la philosophie qui sous-tend ses actions. Parmi les adhérents, 24 nationalités sont représentées. D'autres antennes de L'AMAP sont envisagées en Algérie, au Sénégal, au Togo, en Haïti ...

Ce qui est frappant, c'est l'extraordinaire prolifération de projets à travers le temps et les liens qui se sont tissés à travers le monde. J'ai parlé ailleurs du rhizome au sens où l'entend Gilles Deleuze. Ce que nous mettons en place se développe de façon imprévisible et souterraine et donne des prolongements et des resurgissements inattendus, ici et là, en France et ailleurs. Qui aurait pu imaginer que ce dispositif engendrerait un jour une ONG ? Nous restons fidèles à notre devise : Soyons réalistes, entreprenons l'impossible !

Articles de référence sur le Dispositif de Pédagogie de projet : intervention/insertion.

Blondeau, N., Couëdel, 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^e Congrès Paris 2000 – FIPF (Fédération internationale des professeurs de français

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

Couëdel, A. (1981) "Vivre la langue. De la communication à la langue", *Champs éducatifs* n°3. Actes du 2^{ème} colloque international organisé par le G.R.A.L., Groupe de recherche sur l'acquisition des Langues, de Paris 25-27 avril 1980.

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

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^{ème} congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000, Modernité, diversité, solidarité, Tome 1,

Couëdel A., Stamelos G., (2002) "Les rapports entre "central" et "local" et leur analyseur. Le cas CIVD/PARIS 8" in *Les irrAductibles*. Analyse institutionnelle et Politique.

Pour obtenir les articles mentionnés, vous pouvez demander à Annie Couëdel de vous les faire parvenir annie.couedel@wanadoo.fr

Google : http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/pdf/entretien_AC.pdf

Une pédagogie interculturelle de transformation sociale Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion

Nicole Blondeau et Annie Couëdel
Maîtres de conférences en Sciences de l'éducation
Université de Paris 8

Créé sur la lancée de mai 68 par Edgar Faure, le Centre Expérimental Universitaire de Vincennes – Vincennes – s'est donné pour mission de se "projeter dans le monde", d'être en prise et d'avoir prise sur le monde contemporain. Cette façon de penser l'université a transformé la communauté universitaire aussi bien dans ses objectifs et ses axes de recherches, que dans ses méthodes d'enseignement. Le projet fondateur de Vincennes était politique, et les formes que l'enseignement y a prises se déduisaient, pour une grande part, des options politiques initiales.

Le Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion (DPP :i/i) présenté ici s'inscrit dans une dimension résolument politique (1). Il est enraciné dans un contexte – l'université de Paris 8 –, est porté par des auteurs-acteurs, des étudiants dont les interventions sociales sont hors du champ clos du cours et de l'espace universitaire. Ce dispositif a été conçu par une enseignante et ses étudiants dans les années 70 (2) pour créer un lieu de parole où les connaissances des uns et des autres entreraient en interaction, se testeraient, se façonneraient, feraient naître de nouvelles pistes, prendraient le risque de s'altérer mutuellement. Il s'est en effet agi d'inventer de toutes pièces une pédagogie de l'action, développant une conscience critique, invitant à l'innovation, à la recherche et à la création. Ainsi est née l'idée de montage de projets collectifs en prise sur le milieu institutionnel. C'est en interagissant dans le milieu qu'on en acquiert le langage, condition *sine qua non* pour s'y insérer et y agir. Comme le dit à juste titre Paulo Freire, " La parole est toujours l'unité dialectique entre action et réflexion, entre pratique et théorie, l'éducateur n'étant pas au service d'une " science neutre " et d'une pédagogie apolitique, mais d'une praxis pour la transformation sociale ".

L'an dernier René Schérer, dans une conférence à Paris 8 (3) rappelait que, pour Gilles Deleuze, " apprendre n'est pas reproduire, c'est inaugurer, inventer du non encore existant, ce n'est pas se contenter de répéter un savoir ". Il faut " défaire les appareils de savoir " et entrer dans des " devenir " qui commandent et jalonnent toute création. Deleuze " nous a appris à nous porter d'emblée sur l'Idée et le problème auxquels l'apprendre est directement associé. Les idées ne sont pas dans la tête, mais hors de nous. Elles ne sont pas dedans mais dehors ". Et grand paradoxe consécutif à cet " être dehors " de l'idée, c'est qu'ainsi seulement nous parvenons à penser par nous-mêmes, à être nous-mêmes. C'est dans ces courants de pensée qui traversaient Vincennes de l'époque et grâce à cette volonté de rupture avec des certitudes établies que le Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion (DPP : i/i) s'est progressivement élaboré dans le cadre d'une recherche-action participative.

Ce dispositif repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des groupes-projet et du grand groupe qui correspond à l'Unité d'Enseignement, un va et vient entre les sous-groupes et le grand groupe enrichissant les interactions. L'objectif du grand groupe en séances plénières 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 sur des questions d'actualité. 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. Ce moyen de procéder est le cadre à l'intérieur duquel peuvent s'exercer les règles de morale sociale minimale. Le journal de bord hebdomadaire tenu par les participants joue lui aussi un rôle important dans la mise en place de ce savoir-être ensemble. 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.

Les projets sont collectifs, initiés par les étudiants eux-mêmes. Ils ont pour objectif d'intervenir dans des dispositifs sociaux qu'on envisage de transformer. Le changement des perspectives individuelles s'opère quand il y a confrontation entre conceptions divergentes en présence, et voire même affrontement. L'interculturalité est donc au cœur du projet puisque, aux valeurs dominantes de dispositifs sociaux donnés, viennent s'affronter, s'opposer, d'autres valeurs.

LES CARACTERISTIQUES DES PROJETS

Ils sont initiés par les étudiants et sont menés collectivement

Le *projet* est l'expression d'une initiative prise par les participants eux-mêmes sur l'impulsion de l'enseignant qui vise à limiter le plus possible ses interférences dans le processus. Ce sont les étudiants qui choisissent et définissent leurs projets en se prêtant volontiers à la devise de ce cours : Soyons réalistes, entreprenons l'impossible ! Les étudiants se constituent en groupes-projet de 4 à 6 personnes qui travailleront en autonomie jusqu'à la fin du semestre. L'enseignant ne répond qu'à la demande explicite des groupes-projets. Les séances plénières du *grand groupe* permettent de faire le point, d'analyser les problèmes rencontrés, les stratégies d'interventions utilisées, les raisons de leur échec comme de leur réussite. Les séquences de régulation en grand groupe durent une heure environ en début et en fin de séances (4). Les étudiants tiennent un journal de bord (5) écrit *au fil de la plume*, qu'ils rendent chaque semaine et qui est destiné au seul enseignant. Ce journal leur permet de développer une réflexion sur leur pratique, sur le rôle qu'ils tiennent dans le groupe, d'analyser les raisons qui freinent ou font avancer le projet. Par ailleurs, il donne à l'enseignant des renseignements précieux sur l'évolution des projets et lui permet d'avoir une vision globale de ce qui se passe dans les groupes et d'intervenir si la nécessité s'en fait clairement ressentir.

C'est à travers le groupe, par lui, que l'on apprend et que l'on met en pratique les règles de morale sociale. Lorsque commencent les ateliers de Conception et réalisation de projets, en début de semestre universitaire, un certain nombre de principes sont énoncés que les étudiants doivent respecter : écoute de l'autre, responsabilité individuelle et collective, assiduité et ponctualité. Les étudiants vont progressivement s'y conformer parce que ces principes sont soumis à l'épreuve du sens : lorsqu'un groupe est engagé dans la réalisation d'un projet commun, l'absentéisme, le manque d'attention porté à la parole de l'autre, le non-respect des engagements peuvent compromettre l'aboutissement. Peu à peu les étudiants s'approprient ces règles, négocient leur mode d'intervention, se donnent des repères pour pouvoir travailler ensemble. Les règles édictées ne fonctionnent plus comme des formules incantatoires mais comme valeurs démocratiques structurant et garantissant un pouvoir-faire-ensemble.

Parce qu'il est unique, le projet ne peut s'accommoder de modèles pré-existants. Il va au contraire mobiliser l'imagination de chacun et la participation égale bien que différentielle de ses promoteurs. Il suppose une autre conception du rapport à la formation. On apprend avec ses pairs, dans une élaboration commune. On apprend ensemble en se mesurant aux autres, en s'affrontant aux autres, en se cognant à des modes de pensée, de représentations du monde qui peuvent parfois déstabiliser ceux qui nous sont habituels.

Le système pédagogique continue à fonctionner sur la mise en concurrence des individus empêchant ainsi les possibilités d'intervention collective. Au contraire, dans le groupe-projet ce sont les compétences de tous qui vont être sollicitées, mises en synergie, et chacun apportera ce qu'il peut, ce qu'il est à un moment donné de son histoire, progressant avec les autres au fur et à mesure de l'évolution du projet. Ainsi, peut-on interroger ici la place de l'étranger dans le groupe. Sa maîtrise incertaine de la langue ne sera pas vécue comme un obstacle puisque ce n'est pas elle qui est l'enjeu mais la construction d'un objet social auquel, en tant qu'individu, il participe au même titre que les autres. Et c'est progressivement, aidé par ses pairs, et dans sa confrontation permanente avec l'environnement, qu'il apprendra la langue dans le cours d'un faire, d'une pratique de celle-ci, et la compétence sociale qui nécessairement s'y rattache.

Le groupe est un groupe-sujet. De sa cohésion, de la solidarité entre ses membres, dépend son efficacité d'intervention sur l'extérieur. Il est plus difficile d'agir seul par rapport à une situation donnée si l'on veut la transformer. L'affrontement avec l'extérieur est collectif et l'inscription sociale individuelle s'opère grâce au collectif.

Ils sont en prise et ont prise sur l'environnement

L'ancrage du projet dans un contexte social déterminé amène les étudiants à découvrir quels en sont les rouages, les acteurs, les enjeux de tel ou tel choix. Lors d'un entretien sur le DPP :i/i, Guy Berger souligne que " le projet est conçu comme un modèle organisateur qui va structurer les rapports avec l'extérieur ". A partir du moment où un projet prend forme, il y a nécessairement négociations, confrontations, avec les instances administratives, mais aussi et surtout découverte et appréciation de groupes plus ou moins informels dont les positionnements – souvent idéologiques – influent sur les prises de décisions. Ce sont tous les rapports de force, les codes et les normes de l'institution que les promoteurs de projets vont apprendre à identifier tout en mettant en place des stratégies d'intervention qui obligeront le système, dans le meilleur des cas, à coopérer ou du moins à réagir.

L'attitude critique vis-à-vis de l'environnement déclenche un processus de distanciation et de questionnement sur la société (6). On rejoint ici le concept de " conscientisation " de Paulo Freire pour lequel l'éducation ne peut être pensée indépendamment du pouvoir qui la constitue, ni détachée de la réalité concrète dans laquelle elle s'inscrit. Pour Freire, tout apprentissage doit se trouver intimement associé à la situation concrète vécue par l'élève. Le point de départ consiste à admettre que la liberté et la critique sont des données essentielles de la vie humaine. Le groupe de travail et d'échanges ou " cercle de culture " a pour principal objectif l'étude du langage dans le contexte d'une pratique sociale libre et critique. C'est par l'éducation en tant qu'acte politique et la " conscientisation " que l'homme pourra transformer la réalité, sa réalité. Freire oppose sa perspective à celle qu'il qualifie d'*éducation bancaire*, c'est-à-dire à celle qui se limite à déposer un savoir tout fait. Pour lui toute éducation doit être dialogique, basée sur les connaissances et la praxis des apprenants et fortement enracinée dans leurs contextes culturels ; une pédagogie de la liberté implique l'adoption d'attitudes démocratiques, dans le cadre d'actions partagées par tous : enseignants et enseignés (7).

Ils sont générateurs de transformation sociale

" C'est un autre modèle de penser " projet " et de penser " programme " (G. Berger). Si nous retournons à l'étymologie, " programme " signifie " ce qui est écrit à l'avance ". Nous sommes donc dans un modèle de planification, de prévisions, dans un système clos qui se construit sur une progression, des étapes préconçues. Ce qui doit advenir est déjà écrit et les actions sont prévues pour atteindre un résultat prédéterminé. Le programme segmente le temps, le découpe en unités capitalisables qui, accumulées, constitueront la totalité du contenu du programme. Fasciné par les contenus et la rentabilité, le programme tient peu compte du sujet ; celui-ci doit s'adapter pour ne pas être marginalisé.

Le projet, quant à lui, oblige à prendre en compte tous les paramètres de la situation, la multiplicité des variables. Il n'est pas défini une fois pour toute et peut se transformer en fonction des circonstances, de ce qui advient et n'était pas prévisible. Les promoteurs vont donc développer des stratégies inédites, inventer des ripostes adaptées pour répondre à l'inattendu, l'accident, la surprise. Le projet s'inscrit dans la complexité du réel. " C'est l'invention au quotidien " (G. Berger)

Il fait aussi appel à des connaissances multiples. Il n'est pas réductible à une discipline, mais se nourrit de savoirs issus de différentes disciplines. En ce sens, ce sont les compétences diverses des participants qui seront activées pour l'élaboration collective. Il y a ainsi rupture avec l'enfermement disciplinaire, la séparation des savoirs, l'individualisme.

Son élaboration, son aboutissement repose sur des sujets, pensants, libres, " qui ont leur mot à dire ". Dans cette optique, si le groupe-projet accepte l'émergence d'un " leader " qui catalyse les désirs de chacun, dynamise les engagements, au contraire l'imposition d'un chef autocratique devient problématique. Le " chef " s'inscrit dans la programmation, dans la prévision. Il structure le temps en fonction de la vision qu'il se fait du projet, balaye les suggestions qui vont à l'encontre de ses idées Réduits à l'état de simples exécutants, les autres participants ont le choix entre la défection et, dans ce cas, le projet risque d'échouer – ou ils se repositionnent en tant que sujets, porteurs d'idées, de valeurs et d'engagement. Quant au " chef ", il peut soit abdiquer, soit, dans le meilleur des cas, coopérer. On est là dans un apprentissage de la citoyenneté.

L'interculturalité se construit à travers le projet

Les participants sont français et étrangers venus des cinq continents, d'origines sociales diverses, d'âges fluctuant entre 18 et 40 ans voire 50 – étudiants en licence, master ou thèse — de cursus très variés – lettres, arts, informatique, philosophie, sciences politiques, etc.

Cette hétérogénéité est vécue comme un élément moteur d'apprentissage. Elle crée une dynamique dans les interactions, multiplie les échanges, provoque des conflits dont la régulation s'effectue rarement au cours d'un dire mais plutôt dans le faire du projet. En effet, ce n'est pas la connaissance que l'on acquiert d'une différence dite " culturelle " qui permet réellement de comprendre ce qui est en jeu. Il ne suffit pas de savoir que les êtres humains ont une appréhension du temps qu'E.T.Hall qualifie de polychrome ou de monochrome, selon leur culture d'appartenance, pour saisir le rapport à la temporalité des sujets concernés. Ce n'est que dans la tension vers une réalisation commune, importante pour chacun des partenaires, que seront vraiment éprouvées les conséquences de philosophies qui semblent divergentes. Le désir qu'aboutisse le projet obligera les protagonistes à entrer dans un processus de négociations dans lequel personne ne devra perdre la face ou n'aura l'impression d'avoir abandonné sans contrepartie ce qui appartient à son identité.

Les échanges qui se produisent lors des travaux de groupe portent les marques d'appartenance culturelle de leurs locuteurs, leurs préjugés, leurs interrogations ou leur agressivité parfois, face à l'altérité dérangeante. Cependant les dérapages de la communication ne relèvent pas seulement du culturel mais aussi du social : position que l'on occupe, capital culturel, valeur plus ou moins prestigieuse accordée à sa propre culture et à celle de l'autre. C'est dans un projet élaboré en commun que les acteurs découvrent comment ils sont perçus à travers leur façon de gérer le quotidien, d'interpréter des situations, de développer des stratégies, d'aborder les problèmes. Il s'agit alors, dans ce processus d'élaboration commune, de permettre à chacun de prendre conscience qu'il n'existe pas de comportement culturel universel, que chacun arrive avec un passé, une histoire qui participe de l'histoire d'un pays et d'une société en rapport avec d'autres histoires et d'autres sociétés.

L'interculturalité implique une avancée de soi vers l'autre, de l'autre vers soi, un changement dans ses représentations, une transformation qui s'opère dans un processus commun de confrontation à la réalité, à d'autres réalités. Cette acceptation ne peut se développer que dans une entreprise menée collectivement, initiée par ses acteurs, prenant une place et un sens dans leur vie, dans un projet construit en commun.

C'est dans cette dynamique de mise en œuvre de projets communs qu'un lien social peut se créer entre des personnes qui ne partagent pas la même nationalité, la même langue maternelle, les mêmes origines sociales. Le rôle de l'enseignant change radicalement et le projet peut se comprendre comme l'exercice d'un lien qu'on décrira comme non-autoritaire, non-pyramidal et non-institutionnel. Et c'est précisément grâce à cet échange et cette liberté partagée que la constitution de réseaux pourra avoir lieu spontanément : désir de rester en contact, de poursuivre l'aventure intellectuelle et affective, qui va amener tout naturellement au désir de se retrouver dans le pays de l'autre pour un temps plus ou moins long pour poursuivre et construire d'autres projets. Cette pédagogie suppose un déplacement permanent des enjeux, des énergies, des perspectives pour conserver sa dynamique. D'où l'aspect souvent *rhizomatique* des dispositifs à travers le temps et l'espace. Que notre enseignement ait trouvé son terreau d'élection à Vincennes ne peut être dû au hasard. Gilles Deleuze avait préconisé le bon usage du rhizome. L'enseignement tel que nous le préconisons, participe de cette prolifération imprévue dont les rigidités institutionnelles s'accommodent si mal.

LE “ DPP : i/i ” : EXEMPLES DE PROJETS REALISES

Sans doute est-il tout d'abord nécessaire de rappeler le lien existant entre le Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion (DPP :i/i) et Centre Interculturel. Le CIVD* est une association loi 1901 domiciliée à l'Université Paris 8-Vincennes à Saint-Denis et gérée par des étudiants. Il a été créé en 1984, suite à un premier festival interculturel organisé par les étudiants dans le cadre des ateliers Conception et réalisation de projet, du département de Communication/français langue étrangère de Paris 8. Il est né du désir de perpétuer l'esprit de Vincennes et de rappeler à Paris 8 sa vocation d'internationalisme plus particulièrement tournée vers le Tiers-Monde, pour que notre université ne soit pas seulement un lieu fonctionnel d'études, mais une réalité sociale où se

développent des liens actifs et vivants entre des personnes différentes (enseignants, personnels administratifs et étudiants venus de toute la planète). Ce Centre permet aux projets qui ont émergé des ateliers d'y trouver un prolongement. C'est un lieu à vocations multiples : lieu d'insertion et de création, de formation, de production et d'édition, de recherche interculturelle et de rayonnement à l'étranger (8).

De nombreux projets y ont vu le jour : *Le Triangle de l'Ecumeur*, constitution d'un réseau international inter-universitaire de rencontres et de réflexion sur la notion d'interculturalité et d'interdisciplinarité (9); organisation du *Festival interculturel* annuel dans l'enceinte de l'université (10); installation de bibliothèques au Togo et au Sénégal ; publication d'une revue semestrielle, *Echographie*, de deux fanzines *Beurk* et *La Gouve*, d'une revue de poésies interculturelles, *Le Matin déboutonné* (11) ; participation à un séminaire de préparation du contrat quadriennal déterminant la politique de l'université (note 8: une pédagogie critique à l'université); création d'un site internet *Etudiants sans-papiers* lors de la lutte pour la régularisation la situation d'étudiants étrangers en 2000-2001 ; des journées à thèmes : *Info sida* en relation avec la médecine préventive, *Lib'air ta pensée* journées commerce équitable; création d'associations loi 1901 telles que le *CIVD*, *TVNERE* (" Une télévision étudiante à la fac "), *Erê brasil* (défense des éducateurs et enfants des rues à Rio) et, la dernière en date, *L'ong L'AMAP*, *Amitié des peuples du monde* (12).

L'AMAP est née en 2004, à la suite de la célébration du 20ème anniversaire du CIVD marquée par un grand festival interculturel (13). Parmi ses trois axes d'action, L'AMAP organise des formations à la pédagogie de projet dont les premières ont eu lieu au Chili et en Algérie (cf. le site de L'AMAP). Son objectif est de mettre à profit l'extraordinaire réseau international tissé à travers le temps et à travers le monde pour poursuivre et amplifier le type d'actions que les ateliers de projets et le CIVD développent depuis des années. Il existe déjà L'AMAP-Chili et L'AMAP-Grèce. D'autres antennes sont en voie de constitution au Sénégal, au Togo, en Haïti. La création de L'AMAP résulte d'une exigence : sortir des murs de l'université, de l'artificiel, pour projeter, se projeter . " C'est cette ouverture au monde et à l'avenir que suscite le projet. Le politique n'est pas dans l'artifice. Le politique, c'est ce qui crée des rapports nécessaires pour qu'on puisse exister ensemble " (Guy Berger).

Ce qui frappe, c'est l'extraordinaire prolifération de projets à travers le temps et les liens qui se sont tissés à travers le monde. Annie Couëdel a parlé ailleurs du rhizome au sens où l'entend Gilles Deleuze (14). Ce que nous mettons en place se développe de façon imprévisible et souterraine et donne des prolongements et des ressurgissements inattendus, ici et là, en France et ailleurs. Qui aurait pu imaginer que ce dispositif engendrerait un jour une ONG ? Nous restons fidèles à notre devise : Soyons réalistes, entreprenons l'impossible !

CONCLUSION

Réfléchir, aujourd'hui, sur les formes actuelles de la pratique pédagogique entraîne nécessairement un retour au politique. Un aspect trop souvent négligé est le manque de motivation des étudiants résultant de l'absence d'ancrage des études dans la vie et du sens que l'université donne à leur vie. Bernard Charlot, dans sa contribution écrite pour un séminaire de préparation du contrat quadriennal 1996-2000 de Paris 8, soulignait que "pour un nombre croissant d'entre eux, l'université est vécue davantage comme un lieu d'acquisition de diplômes que comme un lieu de culture, comme un lieu fonctionnel spécifique dans une vie éclatée entre plusieurs espaces que comme le territoire de base du quotidien. Il est donc plus difficile à l'université de remplir une fonction culturelle au-delà des cours et d'être lieu de vie, c'est-à-dire un lieu d'élaboration de sens (du monde, de la vie, de la société, du rapport aux autres, du rapport à soi-même). /.../ L'université pourrait redevenir lieu de vie et de culture si elle contribuait à produire du sens – au-delà des cours, où il faut espérer qu'elle le fait ". A cet effet, parce qu'elle tisse des liens, qu'elle tend à transformer la réalité sociale, que les étudiants y sont réellement acteurs, la Pédagogie de projet telle que nous l'entendons, peut contribuer à cette recherche et construction de sens qui fait tellement défaut aujourd'hui à l'université.

Notes

- (1) " Tout projet éducatif exprime nécessairement une position politique et suppose des choix, des options, la traduction d'une vision du monde, et, par conséquent d'un projet de société (...). Le pédagogique est indissociable du politique ". (Ardoino, Education et politique)
- (2) Couëdel, A. (1981) " *Vivre la langue. De la communication à la langue* ", *Champs éducatifs* n°3. Actes du 2^{ème} colloque international organisé par le G.R.A.L., Groupe de recherche sur l'acquisition des Langues, de Paris 25-27 avril 1980.
- Voir également dans Google l'entretien d'Annie Couëdel avec Sabrina Ben Karich à « DPP :i/i »)
- (3) Une journée "Apprendre avec Deleuze " en mai 2007 s'est déroulée à Paris 8
- (4) Les séances durent 6h consécutives un jour par semaine sur un semestre de 13 semaines
- (5) Blondeau, N., Couëdel, 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^o Congrès Paris 2000 – FIPF (Fédération internationale des professeurs de français)
- (6) Blondeau, N. et Couëdel, A (2002) "Une pédagogie critique à l'université", *Pratiques de formation/analyses* n°43, De la critique en éducation. Formation permanente, Université Paris 8.
- (7) Freire, P. (1977) : *Pédagogie des opprimés*, Paris, FM, Petite Collection, Maspéro
- (8) 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
- (9) 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^{ème} congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000, Modernité, diversité, solidarité, Tome 1.
- (10) <http://www.pitt.edu/~frit/ancrage/ancrage2/couedel.html>
- (11) http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=640
- (12) <http://amitie-peuples.net>
- (13) <http://civdparis8.monsite.wanadoo.fr>
<http://julienas.ipt.univ-paris8.fr/~civd/>
- (14) Couëdel, A., (1997) : "Par-delà les frontières" in *Europe plurilingue* n° 12, novembre 1997. Revue semestrielle pour le rayonnement des langues et des cultures européennes

*Le CIVD participe au programme LEONARDO-ERMES « Education radiophonique avec les migrants européens et leurs savoirs » avec des partenaires italiens, roumains et hollandais. Cinq de ses membres sont partie prenante de ce programme : Olivier Akakpo Guétou, Assane Diakhaté, Gergana Dimitrova, Aurélie Donadi et Khaled Merichiche. Ils sont étudiants à Paris 8 en sciences de l'éducation en master et en doctorat. Olivier est président du CIVD. Il vient de succéder à Assane. Gergana est responsable permanente de l'exposition de peintures du festival interculturel annuel, Aurélie a participé au projet qu'Assane a initié à Darou Mousty, au Sénégal (la construction d'une bibliothèque) et Khaled au projet « Le Triangle de l'Ecumeur » en 2004, en Bulgarie.

Lors d'une rencontre-débat à Paris 8 en février 2008 avec Jean-Marie Bockel, Secrétaire d'Etat chargé de la Coopération et de la Francophonie et Jean-Christophe Rufin, ambassadeur de France au Sénégal, le Président et les Vice-Présidents de notre université. Olivier Akakpo-Guetou, Assane Diakhaté ainsi que Bocar Kane, également membre du CIVD et de l'ONG L'AMAP, ont été remarqués par l'aisance dans leurs interventions qui ont fait mouche !

**Intercultural Education for Social Transformation
Project-Based Learning *Dispositif* : social intervention/integration**

Nicole Blondeau and Annie Couëdel
Associate Professors of Education University of Paris-8

The Vincennes Experimental University, generally referred to simply as Vincennes, and which Edgar Faure created in the aftermath of the events of May 1968, had as its mission to reach out to the world. It was to engage with and be involved in contemporary society. This was a conception of the university that changed not only its goals and the kind of research it supported, but teaching methods as well. Vincennes was created for political reasons, and the new pedagogy was derived in large part from the initial political motivation.

The Project-Based Learning *Dispositif* : social intervention/integration (PBLD:i/i) described here is resolutely political (1). It was developed in a particular setting – campus 8 of the Paris University system – and implemented by creator-performers – students – whose social involvement stretched beyond the parameters of a college course and the walls of a classroom. Devised in the 1970's by a teacher and her students (2), the approach aimed at bringing people together to share their knowledge and experience, and to have their ideas challenged, reshaped and given new direction, with the mutual risk of changing each other in the process. This effectively meant creating entirely new teaching methods that were based on social action and given to awakening critical consciences, and that encouraged innovation, research and creativity. This was how the idea emerged for group projects that would interact directly with society's institutions. People have to be actively engaged if they are to speak the language of a given milieu. That is a basic requirement if we are to be a part of that milieu, and function within it. As Paulo Freire rightly says, "the spoken language is always the dialectical link between thought and action, between theory and practice. There is no such thing as teachers conveying knowledge 'neutrally' or using 'apolitical' methods; they are inevitably engaged in social transformation."

In a lecture given at Paris 8 last year (3), René Schérer pointed out that for Gilles Deleuze "learning is not reproducing. It is a matter of inventing and inaugurating what does not yet exist, not one of being satisfied to repeat what is already known." One has "to undo the structures within which knowledge is transmitted" and enter into the kind of evolving process that drives and marks the path of all creative acts. "Deleuze taught us to begin by turning to the idea of ideas, and the problems associated with learning. Ideas aren't in our minds, they exist outside of us; outside, not in." It is no small paradox that without this realization, we cannot think for ourselves or be ourselves. This was the kind of thinking that permeated Vincennes back in the 1970's. Coupled with the will to break with certain established truths, it progressively led to a pedagogical approach – Project-Based Learning (PBL: i/i) – centered on group research/action projects that called for social intervention and led to social integration.

At the foundation of this method lay the exchanges between individual sub-groups and the larger group, with everyone benefiting from the interaction between them. The full class sessions provided a framework in which the sub-groups could present their work. It gave students the opportunity to have their work evaluated and criticized, and to practice public speaking, debate current events and readjust their thinking. The ritualized full class/group project/full class arrangement served to anchor the process in space and time. It provided structure for a complex undertaking while offering the opportunity to establish the ethical prerequisites for social interchange. A weekly *journal de bord* kept by the participants also played an important part in developing this civic sense. The individual students were at the heart of it, each with his or her individual place in society and potential for involvement. Language was dealt with as it functions in society, as a tool for social action.

The projects were group undertakings proposed by the students themselves with the aim of altering certain social givens. Changing people's views occurs through interaction, often confrontational in nature, between divergent outlooks. The overall project was thus fundamentally intercultural, for it involved challenging established social values by confronting them with others.

ASPECTS OF THE PROJECTS

1. Student initiated, implemented in groups

Each project was student-initiated, with impetus provided by the instructor whose involvement was intentionally limited to the farthest extent possible. The students themselves chose and defined their projects, willingly subscribing to the class motto: "Let's be realistic: let's attempt the impossible." Each of the groups included four to six students who would work together on their own throughout the semester, with the instructor intervening only when specifically requested to do so. The full class sessions allowed students to take stock of what had been accomplished, and to analyze the problems they had encountered, the strategies they had employed, and the reasons for their successes and failures. There were full class self-assessment sessions approximately one hour in length, at the beginning and end of each meeting (4). The students kept a journal de bord (5) to be read by the instructor alone and handed in weekly. This on-going record was designed to allow students to reflect on what they had done, on their role within the group, and the reasons why their projects had either stalled or moved forward. It also offered the instructor invaluable insight into the workings of each group and a general idea of what each group had accomplished, thus allowing her to intervene whenever her presence was clearly needed.

Learning the protocol for social interchange and putting it into practice occurred through and within the group. At the start of each semester, when the workshops for designing and implementing projects began, certain rules were laid down: listening to others, accepting individual and group responsibilities, being present and punctual. The students eventually accepted them because they so clearly made practical sense: absenteeism, the failure to listen to others or to follow through on what had been agreed to could all jeopardize the success of the group project. They came to embrace these rules over time, adapting the way they intervened individually and establishing guidelines for working together. Rules of interaction that at the outset had been officially decreed thus gradually became the democratically chosen framework that allowed them to function as a unit.

Because of the uniqueness of the projects, it was impossible to draw upon pre-existing models. The group members had to use their imaginations, with all of them participating equally, each in his or her own way. This represented a wholly new role for students in formal education. They were to learn with their peers, through a joint endeavor. They were to learn together, by measuring themselves against others, by being challenged by others and confronted with ways of thinking and viewing the world that could unsettle those they were familiar with.

Our educational system continues to pit students against each other, in competition, thereby precluding the possibility for group undertakings. With the group projects, all of the students' capabilities were brought together to function in synergy, with each student providing what he or she could on the basis of who they were at that point in their lives, and with all of them evolving individually as the projects progressed. In this regard, it is important to reflect on the involvement of the foreigners in the group. Their less-than-perfect mastery of the French language was not experienced as a failing, for while the aim was to learn the language, it was done by accomplishing certain social goals through a group effort in which they participated in the same way everyone else did. And, little by little, aided by their classmates and through the constant interaction with their social environment, they did come to master the language, by putting it and the social codes that it inevitably entails into practice.

These were groups created to take action. The success of their intervention depended on their cohesiveness and the solidarity among group members. Effecting change is far more difficult when

one acts alone. The interaction with the outside world was carried out as a group, with each individual intervening as part of the group.

2. Engaged with and involved in society

Rooting projects in specific social contexts led the students to discover the workings of various aspects of society, the people involved, and the issues at stake. In an interview dealing with Project-Based Teaching *Dispositif*: social intervention/insertion, Guy Berger noted that the “projects were devised as structures that would shape the way in which to deal with the outside world.” Once under way, each of them inevitably involved negotiation and confrontation with various administrative bodies, and led students to discover the existence and importance of more or less unofficial groups whose viewpoints, frequently ideological in nature, influenced the decision making process. These were the power structures, the codes and standards that the students had to identify as they deployed strategies intended to bring the system, if not to cooperate, at least to react.

Adopting a critical attitude toward society requires us to distance ourselves and to question things (6), which is consonant with Paulo Freire’s concept of “consciousness-awakening.” In his view, one cannot comprehend the educational process without taking into account the system that empowers it and the practical realities in which it functions. All learning, he claims, has to be directly related to a student’s own experience. The starting point is the recognition that independent thinking and a critical mind are essential to human life. The principal goal of the work and discussion groups, of the “*cercles de culture*,” was the acquisition of language skills through the critical evaluation of, and the unconventional involvement with society. People can change the world about them, the world they live in, only through “consciousness-awakening” and by understanding that education is a political act. Freire contrasts his perspective with what he characterizes as “bankers’ education,” which is simply a matter of depositing pre-existing knowledge somewhere. For Freire, education has to be dialogical, based on the students’ knowledge and experience, and firmly rooted in their cultural context; the freedom of such a pedagogical approach requires that democratic attitudes be adopted by all those involved in a project: students and teachers alike (7).

3. Leading to social change

“This is a wholly new use of the terms ‘project’ and ‘program’” (G. Berger). Etymologically, “program” means that which is written (gram) before (pro). It implies a pre-established plan, a blueprint, a closed system that evolves progressively, in stages. What is to happen is prescribed, and what is to be done is planned so as to achieve predetermined results. A program breaks time into segments whose aggregate constitutes the entirety of the program’s content. With their focus on content and gain, programs pay little attention to the individuals carrying them out. It is the participants who have to adapt; and if they don’t, they will be left by the wayside.

The group projects, on the other hand, required students to take into account all of the parameters of a situation, its myriad variables. They were not set in stone at the outset, once and for all. They changed according to circumstances. The students had to devise innovative strategies and to respond creatively to chance happenings and surprising and unexpected occurrences, for their projects were carried out in the real world, in all its complexity. “It is a creative process, every step of the way” (G. Berger).

The projects also dealt in different kinds of knowledge. They could not have been restricted to a single discipline, for they touched upon many. To advance the collective effort, it was necessary to draw on the various experiences and areas of expertise of the individual participants. This was a clear departure from the way people confine themselves to one lone discipline and work on their own, and from the way areas of knowledge are kept separate from each other.

Devising and carrying out these projects was the work of freethinking individuals, all of whom had “a voice in the matter.” While groups might have welcomed the emergence of a leader who could energize individual desires and galvanize involvement, foisting an autocratic manager upon them would have been problematical. Managers of this kind operate in the perspective of what is planned

and scheduled. They structure time in terms of their view of the end result, and dismiss any suggestion that doesn't coincide with their way of thinking. Group members whose roles were reduced to simply carrying out a leader's orders would have been faced with the choice of dropping out, which might have compromised the project, or of redefining themselves as the source of ideas and values, and a driving force for social action. As for the leaders, they could then either have resigned or, in the best scenario, cooperated. It represents a veritable lesson in citizenship.

4. Interculturality

The project participants included french and foreign students from all five continents, people of varied social backgrounds and ages ranging from 18 to 50. There were undergraduates, Masters students and doctoral candidates working in a variety of fields: the arts, literature, computer science, philosophy, political science, etc.

The heterogeneous grouping operated as a driving force in the learning process. It generated the internal dynamics of each of the groups, multiplied the exchanges between participants, and created problems that were generally resolved by working together rather than by talking things through. In truth, it is not the abstract knowledge of so-called cultural differences that allows us to understand what they represent. To grasp a person's relation to Time, it is not enough for us to know that human beings have a sense of it that E.T. Hall characterizes as either monochromic or polychromic, depending on the individual's cultural background. We can truly experience the consequences of seemingly divergent views only through joint efforts to achieve a common goal that is meaningful to each of the persons involved. The desire to see a project succeed forced group members to deal with each other without any of them losing face or having the impression of unilaterally renouncing a part of their identities.

As group members worked on projects, the exchanges between them were marked by the differences in their cultural backgrounds, by their prejudices, their questioning and even truculence in the face of unsettling dissimilarities. But troubled relations were not the product of cultural differences alone. They were the product of social distinctions as well: social status, "cultural capital," and the prestige they attributed to their own cultural heritage and to that of others. In working together for a common goal, group members became aware of how others perceived the way they dealt with daily matters, interpreted situations, developed strategies and resolved issues. The joint undertakings brought each group member to see that there is no such thing as universal behavior, that each of us has a past, a personal story inscribed within a given national history and a given society, and which are entwined with other national histories and societies.

Through the mutual confrontation with reality, with other realities, intercultural relations led students to open themselves to others and to reconsider their views. These changes could only have occurred through a collective effort which they themselves had initiated and implemented, and which had a place and meaning in their lives.

The dynamics of joint endeavors allowed for relations between people who did not share the same nationality, native tongue or social standing. The teacher's role was radically altered, with student-teacher relations that might best be characterized as non-authoritarian, non-hierarchical and non-institutional. And it was precisely because the student-teacher relationship functioned as an exchange, and because of the freedom enjoyed by students and teachers alike, that there developed quite naturally an interest in maintaining contact and in continuing the intellectual and personal experience, which resulted in the desire to go to another person's native land for a more or less lengthy stay and to carry on with certain projects and embark upon new ones. For a pedagogical approach of this kind to remain dynamic, issues, energies and perspectives have to break new ground repeatedly, which is what often gives a rhizomatous feel to the way PBL has spread. It is hardly by chance that it found a home in Vincennes, where Gilles Deleuze had advocated in favor of the rhizome approach. The teaching to which we subscribe shares in precisely this kind of unpredictable proliferation that institutional inflexibility tends to inhibit.

EXAMPLES OF PROJECTS

It is probably best to begin with a word about the relationship between Project-Based Teaching *Dispositif* and the Intercultural Center. CIVD* is a student-managed association (as defined by the law of 1901) based in Saint Denis at campus 8-Vincennes of the Paris University system. It was founded by students in 1984 following the inaugural intercultural festival that came out of the Design and Implementation of Projects workshops that were organized by Paris 8's Department of Communication and French as a Foreign Language. CIVD was the product of a desire to sustain the spirit of Vincennes, and to remind Paris 8 of its international mission with its especial focus on the Third World. The aim was to make our university something more than simply a place of study, to make it a socially meaningful setting with interaction between faculty, staff and students from around the globe. Projects developed in the Intercultural Center have extended well beyond the workshops from which they emerged, with the Center operating in a variety of ways: as a place for social integration and creativity, for job training, the fabrication and publishing of printed works, intercultural research and global outreach (8).

A great number of projects have already been completed: *Le Triangle de l'Écumeur*, an international, inter-university platform for encounters and study groups in intercultural exchange and interdisciplinarity (9); an annual Intercultural Festival on the Saint-Denis campus (10); libraries in Togo and Senegal; a semi-annual review, *Echo-graphie*, two fanzines, *Beurk* and *La Gouve*, and an intercultural poetry review, *Le Matin déboutonné* (11); participation in a seminar in preparation for the four year plan that defines university policy (see footnote 8: Developing critical thinking at the university); a web-site, *Etudiants sans-papiers*, created during the struggle to obtain legal status for foreign students in 2000-1; theme days such as *Info sida* (Information on Aids) which was run with the participation of proponents of preventive medicine, and *Lib'air ta pensée* (*Fresh Air/Free Thinking*) on Fair Trade; associations created under the French law of 1901, such as CIVD, TVNERE ("student television at the university), *Erê brasil* (in defense of special education teachers and street children in Rio), and most recently, the NGO L'AMAP, *Amitié des peuples du monde* (Friendship among the peoples of the world 12).

L'AMAP was created in 2004, following CIVD's 20th anniversary, which was marked by a major intercultural festival (13). One of L'AMAP's three courses of action is that of training teachers involved in group projects, the first two of which were brought to fruition in Chile and Algeria (see L'AMAP's website). The association's goal is to build on the extraordinary international network that has been developed over time in order to continue and expand upon the kinds of projects that CIVD workshops have been generating for years. There are already L'AMAP branches in Chile and Greece; others are being developed in Senegal, Togo and Haiti. L'AMAP was created in response to a need, the need for us to move beyond the walls of the university, beyond effete rumination, the need for us to create projects and project ourselves outward. "Projects bring us to open ourselves to the world and to the future. The political dimension of life is more than surface abstraction. It shapes the interpersonal relations necessary for us to coexist" (Guy Berger).

Most striking of all is the phenomenal growth witnessed over time and the ties that have been established throughout the world. Earlier, Annie Couëdel even referred to rhizomes, borrowing Gilles Deleuze's use of the term (14). The process that has been created has spread in unpredictable, subterranean ways, developing and popping up here and there, unforeseeably, in France and elsewhere. Who could have imagined that this approach to teaching would one day lead to the creation of an NGO? We hold to our motto: Let's be realistic: let's attempt the impossible.

CONCLUSION

Reflecting on current pedagogical approaches leads inevitably to an examination of their political dimension. Far too often, we overlook the lack of student motivation that results from the university's failure to root education in students' lives and make it meaningful for them. In a paper written for a seminar held in anticipation of Paris 8's four year plan for 1996-2000, Bernard Charlot pointed out that "an increasing number of students see the university more as a place that delivers degrees than as one involved

with our culture, simply one place with its own particular function among the many places in our fractured world, rather than as the basic platform for dealing with life. This is why it is so hard for the university to fulfill a role beyond its courses, in society, and to exist through the way it engages with life, the way it is a place where we determine meaning (of the world, life, society, our relation to others and to ourselves) ... The university could once again become this place of life that defines our culture if it helps us make meaningful things beyond the classroom, where one would hope that it does so." In this regard, because it creates ties and attempts to change society, and because the students are truly involved in the process, our pedagogical approach through social action projects has its contribution to make to the search for, and the determination of meaning that is so sorely lacking in the university today.

Footnotes

- (1) "Inevitably, educational undertakings are the expression of political values and imply choices, options, the reflection of a certain world view and thus of the way society should function. ... Teaching cannot be dissociated from its political dimension." (Ardoino, *Education et politique*)
- (2) Couëdel, A. (1981) "Vivre la langue. De la communication à la langue", *Champs éducatifs* n°3. Actes du 2^{ème} colloque international organisé par le G.R.A.L., Groupe de recherche sur l'acquisition des Langues, de Paris 25-27 avril 1980. (Proceedings of the 2nd International Colloquium organized by the G.R.A.L., the Research Group on Language Skill Acquisition)
- (3) A "Learn with Deleuze" day was held at Paris 8 in May 2007.
- (4) Classes were six hours long, and held once a week throughout the thirteen weeks of the semester.
- (5) Blondeau, N., Couëdel, 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^o Congrès Paris 2000 – FIPF ("Teaching through Social Action Projects, Journal-keeping and Experiencing Cultural Diversity" in *Dialogues et Cultures*, n°44, the "On Diversity" issue prepared in anticipation of the 10th Convention of the International Federation of Professors of French.)
- (6) Blondeau, N. et Couëdel, A (2002) "Une pédagogie critique à l'université", *Pratiques de formation/analyses* n°43, De la critique en éducation. Formation permanente, Université Paris
("Developing Critical Thinking in the University," *Pratiques de formation/analyses* n°43, Criticism's Role in Education. Continuing Education, University of Paris.)
- (7) Freire, P. (1977) : *Pédagogie des opprimés*, Paris, FM, Petite Collection, Maspéro
- (8) 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
(« Social Action in Learning a Foreign Language », Proceedings of the International Colloquium on Bilingualism and Language Learning in the University Curriculum, « Of Chance and Necessity », the International Center in Valbonne.)
- (9) 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^{ème} congrès mondial des professeurs de français, Paris, 17-21 juillet 2000, Modernité, diversité, solidarité, Tome 1.
("Interculturality and Social Ties – A Framework for International Encounters: *Le Triangle de l'Ecumeur* " in *Dialogues et cultures* n°45, Proceedings of the 10th Convention of the International Federation of Professors of French, Paris, July 17-21, 2000, "Modernity, Diversity and Solidarity," tome 1.)
- (10) <http://www.pitt.edu/~frit/ancrage/ancrage2/couedel.html>
- (11) http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=640)
- (12) <http://amitie-peuples.net>
- (13) <http://civdparis8.monsite.wanadoo.fr>
<http://julienas.ipt.univ-paris8.fr/~civd/>

(14) Couëdel, A., (1997) : "Par-delà les frontières" in Europe plurilingue n° 12, novembre 1997. Revue semestrielle pour le rayonnement des langues et des cultures européennes

*CIVD is a contributor to the LEONARDO-ERMES radio program "Learning with Expatriate Europeans" along with participating members from Italy, Romania and the Netherlands. Five CIVD members – Olivier Akakpo Guétou, Assane Diakhaté, Gergana Dimitrova, Aurélie Donadi et Khaled Merichiche – are deeply involved in the program. They are Masters and doctoral level students in Education at Paris 8. Olivier is the president of CIVD, having just taken over from Assane. Gergana is in charge of the painting exhibits at the annual intercultural festival. Aurélie worked on the library-building project that Assane initiated in Darou Mousty, Senegal, and Khaled on the *Triangle de l'Écumeur* in Bulgaria, in 2004.

In February 2008, during a meeting-debate with Jean-Marie Bockel, Secretary of State for International Cooperation and the Francophone World, Jean-Christophe Rufin, French ambassador to Senegal, and the President and Vice-Presidents of our university, Olivier Akakpo-Guetou, Assane Diakhaté and Bocar Kane, who is also a member of CIVD and of the NGO AMAP, were recognized for the pertinence of their comments and the facility with which they made them.

**Pédagogie de projet,
journal de bord et appréhension de la diversité culturelle**

Nicole Blondeau, Annie Couëdel
Maîtresses de Conférences
Département Communication/F.L.E.
Université Paris 8-Vincennes à Saint-Denis

Je crois, au fond de moi, que l'appartenance fait le mal du monde, en raison de l'exclusion. Je la soigne par intersection de cent mille appartenances, métis.

Michel Serres, Le Tiers-Instruit

Notre 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 une enseignante 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 vincennois, liée aux rapports entretenus avec 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 d'un colloque international sur l'acquisition d'une langue. (1)

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 démultiplication 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 telles que la liberté, la responsabilité individuelle, la vie du groupe, les rapports de force, le rôle de chacun dans l'élaboration du projet. " *Je n'aimerais pas que les rôles se figent. Je pense notamment à Margarita qui est très timide et qui reste un peu en retrait et puis à moi qui aime avoir le rôle du " chef " mais qui aime bien aussi être anonyme et participante à égalité avec les autres (...). Je pense que nous avons des compétences complémentaires et que la gestion du groupe doit se faire en ce sens* ", commentaires que Nicole nous livre dans son journal de bord portant sur l'U.E., Unité d'enseignement. (2)

Pour des raisons qui seront explicitées ultérieurement, nous avons décidé d'analyser les journaux de bord de 1998-99 mais, quelle que soit l'année choisie, on y retrouve la trace des impressions, des découvertes, des interrogations de chacun. Ecriture instantanée, libre expression de la subjectivité, le " je " y explore son rapport au monde. Le journal de bord hebdomadaire s'écrit " au fil de la plume ". De cette démarche coopérative naît une mise en confiance : l'étudiant sait que l'enseignant sera attentif au contenu, que son intention n'est pas de sanctionner (les fautes d'orthographe ou les maladresses de formulation par exemple) mais de le soutenir, de l'accompagner dans son parcours. On constate que progressivement l'anxiété s'estompe. L'expression devient plus libre, l'écriture se délie, prend de l'assurance, se personnalise, se fait parfois littéraire, poétique, humoristique. L'écriture s'affirme. Cette mise en confiance et son corollaire la prise de confiance en soi se répercutent

ailleurs : “ C’est tellement simple de bien écrire quand on est libre de son écriture (...). J’avoue avoir “ pris mon pied ” l’an passé en rédigeant un certain nombre de devoirs en me sentant pour diverses raisons plus libre.” (journal de bord de Laurent)

Cette injonction de l’enseignant “ *Ecrivez au fil de la plume* ” a un effet qui peut sembler paradoxal. Pour Kristina “ *la difficulté c’est que ce journal s’adresse à un destinataire... par conséquent on essaie d’écrire un texte assez intéressant et poignant, premièrement pour le destinataire. C’est lui qui invoque en nous une vanité et un perfectionnisme qui se complique de “ ne pensez pas aux fautes, ni à la grammaire, ni à la structure ” et qui paralyse la spontanéité. C’est difficile de négliger la réception de l’autre (aussi la réception par l’autre). Alors !.* ”. Il n’est, bien entendu, pas neutre que l’“ autre ” soit l’enseignant. On prend conscience que certaines normes doivent être respectées si l’on souhaite susciter l’intérêt chez ce lecteur privilégié dont on recherche inéluctablement l’estime et la reconnaissance .

L’enseignant met en perspective les différentes activités et en explicite leur rôle. Le journal de bord quant à lui, permet à l’étudiant de prendre une distance critique vis-à-vis de son travail, de se situer, se structurer, de découvrir que le journal de bord peut être un outil pour la recherche. Pour l’enseignant, sa lecture donne des renseignements précieux sur l’évolution des projets et des groupes. Elle lui permet d’avoir une vision globale de ce qui se passe à l’intérieur de l’UV et d’intervenir si la nécessité s’en fait clairement ressentir, de développer des stratégies pour aider à réguler des conflits, de faire des suggestions sur les projets. C’est pour lui aussi un outil de réflexion et de recherche.

Présupposés théoriques et nature du projet

Nous prenons ici le contre-pied de ce qui se passe dans l’enseignement d’une langue seconde que nous qualifierons de traditionnel, quand il ne tient pas compte du fait que les étudiants vivent en France et doivent faire face aux situations de la vie quotidienne. L’apprentissage d’une langue n’est pas l’apprentissage d’un système linguistique, d’un savoir ou d’un savoir faire identifiable en soi, 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. La compétence ne peut se réduire à la capacité de produire des phrases grammaticalement correctes. Le langage est *fait pour être parlé à propos*. Ce qu’il s’agit d’acquérir c’est en même temps que la compétence linguistique, la compétence de la situation, *la compétence pratique*; or, pour reprendre Pierre Bourdieu, “ *La compétence pratique est acquise en situation, dans la pratique* ”

Aussi, notre démarche s’appuie-t-elle sur un détour pédagogique délibéré pour déjouer les effets de clôture et les routines pédagogiques. Elle mise sur la dynamique propre à la ***pédagogie de projet*** pour se doter du cadre le plus ouvert et le plus stimulant apte à donner sa pleine expression au processus de l’acquisition de la langue et de la communication. Il s’agit d’instaurer un processus au cours duquel les sujets s’approprient des niveaux de langue qui ne correspondent pas forcément à l’ordre de la progression linguistique des grammaires et des méthodes. Les situations que le dispositif pédagogique vise à mettre 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 savoir-faire ajustés aux contraintes d’un contexte social précis.

Le ***projet*** tel qu’il est envisagé se caractérise par un certain nombre de traits. Il est l’expression d’une initiative prise par les participants eux-mêmes sur l’impulsion de l’enseignant qui vise à limiter le plus possible ses interférences dans le processus. Il repose sur une dynamique propre aux petits groupes. Il est ancré dans un contexte social. Il doit avoir des retombées vérifiables sur l’environnement d’où la nécessité de son acceptabilité sociale immédiate. Il est toujours peu ou prou “ un acte politique ”. On apprend la langue aussi pour intervenir dans des dispositifs sociaux qu’on envisage de modifier, ou tout au moins, dont on envisage la maîtrise. C’est la langue conçue dans son exercice civique, comme outil d’intervention sociale.

Le dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique 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 de l'U.E. 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 : " *il m'a semblé qu'il y avait une bonne écoute, une volonté de travail et un respect des autres* " (Nicole). La même étudiante écrit un mois plus tard : " *J'ai eu un peu de mal à me lever ce matin mais mon sens des responsabilités et du respect d'autrui m'a décidée à ne pas lâcher le groupe. J'ai attendu avec Céline la fin du forum dans le couloir pour ne pas déranger le cours* ". Ce rituel sert également de repère spatio-temporel et joue un rôle essentiel dans la structuration d'un ensemble complexe. Pour Nicole " *il n'y a pas trop de liberté dans ce cours puisque justement le cadre est bien fixé* ". Un étudiant parle de " *liberté guidée* " pour caractériser le dispositif mis en place.

A propos du rituel, Philippe Meirieu, dans son ouvrage *Apprendre, oui mais comment*, met en garde contre le danger de la " relation pédagogique ", la relation duelle enseignant/élève, qui peut être facteur de régression, ouvrir la voie à des " *identifications massives de type cannibale, aux régressions inexplicables, à la confusion, aux mélanges des corps, à la folie* " (Ferdinand Oury, 1986). Il rappelle que " *la plus ancestrale des médiations, celle dont les hommes ont vu très vite qu'elle pouvait les protéger contre l'errance et l'émotion, est sans doute le rituel. En imposant une organisation de l'espace et du temps, en assignant des places, en codifiant gestes et paroles, il règle la vie collective, garantit la sécurité de chacun et définit les frontières de son action.(...)*. Pour Meirieu, " *s'il ne peut être question de se passer de la relation pédagogique (...), il importe d'en gérer, autant que faire se peut, la distribution et les effets, en y introduisant les médiations requises (...)* " : médiation par le projet et médiation par le rituel.

Hétérogénéité du public

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 – lettres, arts, informatique, philosophie, sciences politiques, etc. –.

Cette hétérogénéité, loin d'être un frein, est vécue comme un élément moteur à l'apprentissage. Elle crée une dynamique dans les interactions et dans le désir de voir aboutir les projets : " *Nous sommes un groupe vraiment mixte puisqu'il y a pratiquement une personne de nationalité différente, ce qui est loin d'être un frein, bien au contraire ... Nous avons bien avancé durant cette deuxième séance. J'en ai gardé une impression de dynamisme, d'enthousiasme, et le sentiment que nous avons tous une égale envie d'aller jusqu'au bout de notre projet* " (journal de Claire). Quelque temps plus tard, elle souligne l'intérêt du grand-groupe dans la mesure où il démultiplie les interactions et amène les cultures et des modes de pensées, les plus insoupçonnés parfois, à se confronter : " *Les réunions en grand groupe, personnellement je les trouve très importantes, car elles nous permettent de ne pas nous enfermer dans notre petit groupe, ce qui serait dommage. Les débats nous permettent de découvrir d'autres façons de penser, des idées qu'on aurait jamais pensé qu'elles puissent exister : par exemple le fait que la France ne puisse pas être une démocratie car il y a le parti communiste...Bon !* ".

“ Une liberté guidée ”

Ce véritable “ bouillon de culture ” les contraint à se questionner, à remettre en cause des idées reçues, à développer des problématiques directement reliées à une expérience sociale. Il stimule, libère la parole et engendre parfois des affrontements : “ *Chacun a essayé de lui expliquer que par son refus, elle a mis le groupe en désarroi pour une histoire vraiment dérisoire. C’était un malentendu. Mais Valeria était si remontée qu’elle a quitté le groupe (...). Il est vrai que peut-être elle est un peu directive, mais ce projet lui tient à cœur. Travailler en groupe ça s’apprend. Elle avait l’impression qu’avec tous les changements survenus, le projet se modifiait et ne correspondait plus du tout à ce qu’il était au départ (...)* ” (Claire). Certains étudiants pensent ne jamais pouvoir gérer seuls les conflits. Pendant les premières séances ils souhaiteraient que l’enseignant occupe sa place habituelle, “ assume sa fonction ”. Ils parlent de laxisme, n’hésitent pas à caractériser l’ambiance d’anarchique. On prend l’habitude d’arriver en retard ou de “ sécher ” parfois, ce qui amène Nicole à questionner la notion de liberté : “ *La liberté ce n’est pas l’Anarchie mais l’anarchie ce n’est pas le désordre. Trop de liberté ou pas assez ou pas toujours ? Comment la place de chacun (élève/enseignant) est-elle envisagée ?* ”. Claire, de son côté, est “ *toujours surprise par la spontanéité qui règne dans ce cours : on peut dire que c’est un véritable bol d’air dans cette semaine de cours. Il y a toujours des réactions inattendues, des quiproquos, des remarques pleines d’humour* ”.

Ce questionnement portant sur anarchie/liberté est un point central abordé par les diaristes à un moment ou à un autre de l’U.E. ainsi que la notion de place. Ce n’est que progressivement que les étudiants “ livrés à eux-mêmes ” négocient entre eux pour parvenir à un modus vivendi et finalement élaborent les repères propres à chaque groupe-projet. Ils redécouvrent les règles sociales minimales d’un *savoir-travailler ensemble* et d’un *savoir-être ensemble* après avoir traversé une ou plusieurs crises, ce qui est le cas par exemple du groupe-projet de Nicole qui va enfin trouver son rythme de croisière à la 5^{ème} séance : “ *Je pense que maintenant le groupe est soudé et que nous allons faire du bon travail* ” (Nicole).

Ce processus qui permet qu’un consensus s’instaure n’est pas toujours bien vécu. La mise en auto-gestion provoque une certaine angoisse voire une certaine panique chez les étudiants, ce que Georges Lapassade appelle le “ traumatisme initial ”. Il provient de l’attitude décentrée de l’enseignant qui n’intervient que si les groupes se sont entendus pour formuler une demande explicite. Les passifs voudraient qu’il prenne des décisions à leur place, les trop actifs qu’il se mette à leur service pour obliger les autres à participer. Une fois cette étape franchie, l’enseignant se met à la disposition des étudiants qui, de façon générale, attendent les séances de régulation pour solliciter sa contribution et celle des autres groupes. Les groupes vont s’organiser eux-mêmes, définir leurs projets, leurs objectifs, leurs systèmes de régulation. Ce *faire quelque chose ensemble*, “ *quelque chose d’utile* ” (“ *enfin j’avais trouvé une U.E. où on nous donne les moyens d’agir* ”), qui “ *leur tient à cœur* ”, qui donne sens à leur vie, va créer des liens, des solidarités, des amitiés durables qui accompagneront leur parcours et faciliteront leur insertion dans la communauté intellectuelle, *condition sine qua non* de la réussite – du moins universitaire.

Selon Maffesoli “ *Avant de se policer, de se finaliser, une structuration sociale, quelle qu’elle soit, est un véritable “ bouillon de culture ” où chaque chose et son contraire sont présents. Le bouillon de culture est grouillant, monstrueux, éclaté mais en même temps riche en possibilités futures* ” On retrouve bien dans les journaux de bord cette idée de chaos lors des premières séances “ *jusqu’à ce que cet ensemble hétéroclite se structure autour de projets et que chacun participe d’un “ nous ” global et que se crée une “ âme collective ”*, ce besoin d’appartenance des jeunes pour exister très judicieusement analysé dans l’ouvrage “ *Le temps des tribus* ” et qu’illustre bien la phrase : “ *nous ne valons que pour autant que nous sommes liés à un groupe* ”.

Le contexte

Nous avons circonscrit notre analyse aux journaux de bord de l'année 1998-1999 car s'y expriment de manière récurrente les interrogations des étudiants à propos de la communication interculturelle. Cette insistance et cette tension dans la compréhension de l'autre n'est pas inédite au sein des groupes de l'U.E. de pédagogie de projet. Cette année-là, cependant, elle s'est faite plus prégnante, sans doute pour partie à cause du contexte international. La guerre du Kosovo a bouleversé plus d'un étudiant. " *Ca fait un drôle d'effet de fêter ses 25 ans en même temps que d'autres jettent des bombes (...). On pleure pour le Kosovo, mais on ne salue pas la femme de ménage* " écrit Sophie le 2 avril 1999. Les discussions lors du forum de la première heure en grand-groupe ont aussi mobilisé les participants sur la question et certains se sont lancés dans des recherches historiques afin de mieux comprendre l'inadmissible. Plusieurs articles du journal ECHO-graphie (3) sont d'ailleurs consacrés à cette guerre qu'on a qualifiée " d'ethnique ".

Sur un autre plan, l'année 1998-99 a été marquée par les visites de trois collègues étrangers, l'un venant de Grèce, l'autre d'Allemagne, le dernier du Maroc, qui ont participé aux ateliers. Là encore, la situation n'est pas inédite puisque le cours s'enrichit souvent de collaborations extérieures, mais la durée de la présence de ces collègues et la nature des relations préalablement établies avec deux d'entre eux (élaboration d'un diplôme universitaire européen) ont impulsé certains projets (Carnaval à Patras en mars 2000) et nourri les questionnements des étudiants autour de l'interculturalité, des systèmes d'éducation et de transmission des connaissances.

Pendant cette période, une partie du cours théorique sur les aspects psycho et socio-cognitifs de l'acquisition d'une langue seconde (4) a porté sur les enjeux de la communication entre personnes appartenant à des sphères culturelles différentes, et ancré l'analyse dans l'actualité du monde : 13 millions d'immigrés en Europe, montée des nationalismes, guerre fratricide dans la Yougoslavie éclatée, tensions dans les banlieues, massacres au Rwanda. La réflexion qui s'est développée autour des notions d'identité, de culture, de conflits culturels, alimentés par les apports de nos collègues étrangers et les propres recherches des étudiants eux-mêmes (souvent issus de familles étrangères) ont engendré dans les ateliers des projets à dimension interculturelle : communauté internationale des étudiants, le Diable à travers les cultures, enquête sur les tziganes de la région parisienne, histoires de vie recueillies auprès des habitants d'origine étrangère de Saint Denis, film sur les réfugiés politiques kurdes, création d'une revue " *Chants de canne* " dont l'objectif est de " *permettre un dialogue entre la métropole, la Caraïbe et l'Océan Indien* " (Elise et Eric, juin 1999, promoteurs du projet).

Enfin, cette année-là a été créé le site Internet des ateliers " *pédagogie de projet* ", démultipliant les contacts avec l'extérieur, réactivant les réseaux construits auparavant lors des rencontres et échanges inter-universitaires (Bora Bora, Irkoutsk, Atlanta, Saint-Denis ...) dont l'initiative revient aux participants successifs des ateliers qui ont su créer des liens, entretenir des amitiés, concevoir des projets sans frontières. (5)

C'est donc la conjonction aléatoire d'une actualité sanglante, de collaborations extérieures, de recherches menées de concert, la volonté d'utiliser les techniques les plus récentes de communication, tout un faisceau de causes qui tiennent à la fois de la nature du dispositif d'enseignement et du hasard des circonstances qui ont favorisé le foisonnement des interrogations autour de l'interculturalité. Puisque le cours n'apporte pas de contenu pré-construit, il puise sa matière dans l'imprévisibilité du monde et se développe grâce à l'inventivité des participants, questionnant sans cesse le réel que les étudiants ont à affronter.

Nommer la différence

Les journaux de bord des débuts de semestre foisonnent des premières impressions des étudiants, étonnés d'être si nombreux à venir de tous les coins de la planète. C'est donc en terme d'" *ambiance* " auquel s'accrochent les adjectifs " *internationale* ", " *interculturelle* ", " *multi-pluriculturelle* " qu'est décrit le cours. Ce constat est toujours introduit par des appréciations positives : " *Pourquoi j'aime ce*

cours : c'est pour l'ambiance internationale ” écrit Talitha (Irlande) à laquelle Sonia (Allemagne) fait écho : “ *L'ambiance de la salle de classe m'a semblait agréable, je me sentais acceptée. L'ambiance interculturelle est bien perceptible* ” (6), alors que Badria (Maroc) se dit émue par “ *une grande foule, des visages différents, des langues multicolores* ” et adore “ *ce mélange de langues et de nationalités qui forment un arc en ciel* ”.

Il est intéressant de constater que le mot “ étranger ” est relativement peu employé, comme si chacun, qu'il soit de France ou d'ailleurs avait trouvé sa place et que le rapport à l'autre ne s'établissait pas, *a priori*, sur la différenciation nationale ou culturelle – séparatrice et hiérarchisante. D'emblée, on insiste sur l' “ inter ”, c'est-à-dire sur l'échange, la réciprocité, ce qui lie et solidarise. Les journaux de bord de Laurent, dyonisien de naissance, sont à cet égard tout à fait significatifs : l'autre n'y est jamais mentionné en tant qu'étranger ; cette notion semble absente de son système de catégorisation. Quant à Anna (Autriche) elle passe par des périphrases pour nommer ses pairs : “ *les gens d'Erasmus et les gens des autres parts du monde* ”. La séparation intervient cependant lorsqu'apparaît un malaise ou un conflit. On se plaint par exemple du manque de solidarité des étudiants français à l'égard de leurs camarades étrangers. Les premiers ne sont pas assez attentifs lorsque les seconds prennent la parole, ne les aident pas assez à reformuler leur discours ou parlent trop vite. Mais là encore, ce n'est pas tant la différence de nationalité qui est en cause que la différence dans la maîtrise d'une langue commune à tous et nécessaire à l'intercompréhension. Ici, “ français ” signifie moins la nationalité que la compétence linguistique, de même qu'étranger ne s'oppose pas juridiquement mais linguistiquement à “ français ”. Il est celui qui n'est pas encore assez francophone.

Etroitesse de l'appartenance unique

Badria et d'autres parlent de “ *mélange* ”, “ *d'arc en ciel* ”, Fabien (français), de “ *bazar interculturel* ”. Le terme “ bazar ” connoterait plutôt la juxtaposition d'éléments disparates, réunis dans une salle de cours au hasard des emplois du temps, des conseils des copains, des désirs plus ou moins exprimés de rupture avec l'académisme ambiant, alors que celui de “ *mélange* ” et ses co-occurents “ *métissage, interulturalité, mixité du groupe* ” évoquent les interactions, les changements, les identités composites et mouvantes. Quelles que soient les différences d'appréciation, c'est l'hétérogénéité des appartenances qui est perçue. Cette classe en habit d'arlequin, ce patchwork humain renvoie les étudiants français “ de souche ” à leur propre ancrage national et culturel, ressenti comme un vêtement trop étroit. Lors du premier cours, nous demandons aux étudiants de se présenter et de dire d'où ils viennent. Ceux qui déclinent leur nationalité française sont invités à parler de leurs origines. Ils le font avec enthousiasme, arborant souvent avec fierté des identités plurielles. Quant aux étrangers, ils énoncent leur lieu de naissance comme autant d'invitation au voyage, à l'ailleurs. En revanche les “ franco-français ” qui ne peuvent se référer à aucune source extra-hexagonale semblent s'excuser du manque d'originalité de leur généalogie. Le passage du journal de bord d'Elise est significatif : “ *Je voudrais parler d'un trait significatif que j'ai remarqué à l'occasion de nombreux cours. Lorsque les origines ou la nationalité doivent être déclinés, les Français cherchent une appartenance, comme s'ils cherchaient à masquer leur origine comme une “ tare ”. La phrase d'Elsa : “ Nationalité : française, c'est pas grave ! mais des origines espagnoles...heu ? ... ma grand-mère ”. Cela provient sûrement de la situation pluriculturelle du contexte qui est atypique pour la plupart. Les étudiants tentent plus ou moins consciemment, de se conformer à une situation qu'ils pensent être un modèle* ”.

Que se passe-t-il exactement ? Il semblerait que cette phase de présentation force chacun à un retour sur soi. Dire “ je suis ”, c'est s'inscrire au monde, se distinguer par rapport aux autres. En France, les étudiants étrangers affirment leur ancrage géographique et culturel comme une reconnaissance personnelle aux “ lieux des origines ”. A la fois proches et lointains, exotiques et terriblement familiers, leur étrangeté, exprimée et reconnue, catalyse la réflexivité. Il en va de même pour ceux que les médias appellent “ la seconde génération ”. L'expression de leur identité bigarrée réduit l'appartenance exclusive à une incongruité déstabilisante. C'est sans doute pour cela que Léa en appelle à son aïeule espagnole et que d'autres se souviennent que leurs parents ont quitté leur province pour l'Île de France. En ce sens, eux aussi viennent “ d'ailleurs ” et charment l'identité nationale

d'une ascendance provinciale. L'étrangeté n'est pas inquiétante mais séduisante. Dans l'ici et maintenant du cours, la multiculturalité est vécue comme modèle dominant.

Dépasser l'ethnocentrisme

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, démultiplicateur d'apprentissages. “ *Ce cours est plus mieux pour comprendre et pour parler la langue* ” remarque Talitha. Claire, elle, demeure dubitative : “ *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 malgré la présence étrangère (une collègue enseignante) et la caméra de Sami (un étudiant)* ”. L'attention n'étant plus focalisée sur la langue, elle se porte sur l'analyse du groupe et de soi dans le groupe. La parole libérée, après avoir dit l'étonnement que suscite la pluralité des origines et la multiplicité des nationalités, opère un retour sur la situation au pays natal. “ *En Irlande, à ma fac, tout le monde est blanc, catholique et irlandais. Presque chaque personne, sauf les étudiants Erasmus, partage la même culture. En France la situation est vraiment meilleure.* ” souligne Laura. Il en va de même pour Ilaria qui nous envoie son dernier journal de bord d'Italie et nous fait part de sa déception de retrouver un environnement universitaire quasi monoculturel.

L'hétérogénéité du groupe force chacun à interroger ses propres repères, à mettre en cause ses propres évidences. Ainsi Laura 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 mondiales. Peut-être ça, c'est clair aux personnes qui habitent et travaillent dans un pays où on ne parle pas l'anglais tous les jours. En revanche pour moi, c'est un peu étonnant à cause des médias américains et britanniques (...) qui sont très forts dans mon pays. On a toujours l'impression qu'il n'existe pas, sérieusement, un monde où, par exemple, l'opinion du Président des Etats-Unis ou le premier ministre du Royaume-Uni n'est pas très important* ”. Cette quasi contrainte à la décentration apparaît dans de nombreux journaux, mais avec plus d'acuité lorsque les étudiants appartiennent à un espace économiquement, linguistiquement dominant – ou du moins vécu comme tel.

Sans doute que le contexte de l'Université favorise ce travail de décentration. “ *Ce qui m'intéresse le plus, c'est l'université lui-même. Il me semble que Saint-Denis est très unique. A cause de cette histoire, je crois que Saint-Denis a une ambiance très ouverte* ” écrit Laura. Il est vrai que l'histoire de l'Université de Vincennes à Saint-Denis s'est construite dans un combat politique qui a violemment lutté pour l'admission des étudiants étrangers et surtout à ses débuts, ceux des pays en voie de développement. L'environnement géographique contribue aussi à “ *l'ambiance internationale* ” pour reprendre les mots d'une des diaristes : la banlieue nord de Paris où sont nés les enfants des travailleurs immigrés et qui poursuivent désormais leurs études à Paris 8. Il va sans dire que la population étudiante est particulièrement sensible aux problèmes de xénophobie et attentive au traitement réservé à celui qui vient d'ailleurs.

La philosophie du cours qui revendique, comme valeur humaniste et laïque, l'effort incessant, quelquefois douloureux, de dépassement de l'ethnocentrisme, les orientations pédagogiques qui privilégient les savoir-faire plutôt que les resucées de connaissances, favorisent aussi ce travail. A cela s'ajoute un certain nombre de choix didactiques dont la volonté de co-construction des savoirs n'est pas des moindres. On apprend ensemble, en s'affrontant aux autres, en se cognant à des systèmes de représentation du monde qui peuvent mettre en danger celui auquel on a l'habitude de se référer. Le chaos qui s'instaure est inquiétant et l'attitude de dévolution de l'enseignant participe de cette déstabilisation. Plus accompagnateur que zéléteur, il ne propose pas de modèle, mais étaye les

processus de changement, laissant à chacun la liberté de ses cheminements et de ses bifurcations, même si cette liberté est guidée comme l'écrit un étudiant. Enfin, le projet exclut l'imposition d'un parcours balisé puisqu'il est l'expression d'un désir ou d'un rêve unique qui nécessite, pour sa réalisation, la synergie des compétences des individus autour d'une élaboration commune. Il suscite l'émulation et non la concurrence, il mobilise l'imagination et la participation égale bien que différentielle de ses promoteurs.

Penser la solidarité

La multiculturalité du groupe est une banalité à Paris 8 mais alors que dans de nombreux cours, les étudiants s'adaptent à l'enseignement, également dispensé à tous et à l'évaluation, également appliquée à tous, le dispositif de "pédagogie de projet" s'appuie sur l'hétérogénéité du groupe, vécue par les participants comme une richesse, un terreau d'apprentissages et de découvertes sans cesse renouvelées. "C'est un cours qui me permet d'apprendre beaucoup de choses comme connaître quelques coutumes de plusieurs pays" relève Nassira. Les paroles de Léa vont dans le même sens : "Le fait que le groupe soit constitué de deux Irlandaises, d'une Italienne et d'une Française apporte un plus – chacune apporte un plus à l'ensemble et nous découvrons la culture de chacune". Ce n'est pas tant la découverte de traits culturels jusque-là inconnus qui justifie le dispositif 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 de concert, en collaboration, à la réalisation du projet.

La rencontre fortuite de ces histoires singulières amène les participants à entrer dans une dynamique de questionnements et de recherches autour de la problématique de l'interculturalité. A cet effet, les sujets de la discussion du forum enclenchent souvent la réflexion. Le 12 mars 1999, les échanges ont tourné autour de la double nationalité en Allemagne, et sur les notions de "monde arabe", "culture arabe" et "espace islamique", sur les appartenances multiples. Sophie remarque que, dans son groupe-projet, il s'est révélé qu'elle était une des seules "françaises de souche" alors que, écrit-elle : "mon identité culturelle ne se limite nullement à la France, ou à la Normandie". Pour elle, "chaque individu acquiert sa personnalité et son identité culturelle, sociale, à travers les rencontres, les voyages (...). Je pense que beaucoup d'entre nous, tout en vivant dans un même pays sont des "nomades" qui voyagent, qui traversent de nombreuses cultures". Sophie et d'autres avec elle posent la multiculturalité du monde comme un fait auquel personne n'échappe. Ses nomades vont d'un lieu "culturel" à un autre, d'un groupe à l'autre, picorant çà et là des sons, des images, des odeurs, des pensées qui nécessairement les transforment. Ferroudja, berbère, algérienne et française va même jusqu'à parler de "transe-formation". La formule mérite qu'on s'y arrête puisqu'elle dénote à la fois l'état et le mouvement, l'intérieur et l'extérieur, la condition psychologique de l'individu capable d'accueillir ce qui est hors de lui tout en restant attentif à ses propres rémanences culturelles et affectives, conciliant la permanence et le changement dans un processus ininterrompu de construction de soi. Etre formé, se former et former, c'est en même temps accepter l'autre et devenir autre, donc solidaire de lui.

Les interactions incessantes dans lesquelles sont impliqués les étudiants provoquent parfois des découvertes un peu abruptes. Ainsi Anna ne cache pas sa surprise lorsque Sami, réfugié politique, lui a posé la question : "Quelle est la culture autrichienne pour toi ?". "J'ai eu du mal à répondre, dit-elle, c'est plus facile de poser les questions que la répondre. On a parlé de la différence culturelle à l'intérieur d'un pays, c'est-à-dire la différence en ville et à la campagne". Anna fait l'expérience de l'observateur observé, du "classeur classé". Il est probable que Sami lui renvoie la même question qu'elle lui avait adressée, l'obligeant à constater l'impossibilité d'une réponse satisfaisante. Pour elle, la culture autrichienne est complexe, multiréférentielle et elle ne parvient pas à en extraire un certain nombre de traits qui la catégoriseraient. Ceux-ci lui paraissent sans doute trop grossiers, trop stéréotypés pour qu'elle puisse s'y reconnaître. Anna est en train de constater que la manière peut-être globalisante dont elle traitait une culture étrangère n'est pas pertinente pour rendre compte de la complexité de la sienne. En cherchant la différenciation à l'intérieur d'un pays, en opposant la vie urbaine à celle de la campagne, les étudiants brisent la perception homogène avec laquelle la notion de

culture semblait être abordée et font apparaître l'hétérogénéité comme caractéristique commune aux formations culturelles. Penser l'hétérogénéité c'est inclure et non exclure, et pressentir l'irréductible solidarité des humains – qui partagent la même condition. Dans une émission de télévision, Edgar Morin disait “ *Nous sommes perdus. Nous avons tous le même destin. Donc fraternisons* ”. Il faut sans doute un long travail sur soi pris dans une confrontation permanente avec l'autre, le groupe, la société pour que l'évidence s'énonce avec autant de simplicité. Quant à Sami, Anna et leurs camarades, ils avancent par tâtonnements successifs vers un engagement intellectuel et moral qui déconstruit les certitudes totalitaires et excluantes, relie plutôt que délie.

La solidarité pensée se fait solidarité vécue au cours de l'élaboration des projets. Certains participants s'investissent avec conviction et apportent souvent une aide efficace aux étudiants étrangers : “ (...) *J'apprécie mon rôle de “ médiatrice linguistique ”, j'aime être là pour expliquer, reformuler, corriger, aider à prendre des risques* ” écrit Sophie qui dans un journal de bord, prodigue ses conseils : “ *Je pense qu'il faudrait plus d'explications pendant l'assemblée (le forum), mettre les mots clés du discours au tableau (...). Peut-être que ça aiderait les non-francophones à ressentir plus de solidarité autour d'eux et de leur apprentissage* ”. Peu à peu, les étudiants francophones évaluent leur rôle dans le processus d'acquisition de la langue par les étudiants étrangers, même si leur individualisme, leur manque d'écoute leur sont parfois reprochés . A leur décharge, le système scolaire français apprend peu le partage. La libre expression de l'intelligence préconisée par Maria Montessori ou l'enseignement coopératif de Célestin Freinet sont laissés à quelques pédagogues utopistes dont le nombre restreint ne représente aucun danger.

Le conflit et l'impossible compréhension

Sophie est particulièrement critique quant au fonctionnement de l'école : “ *Rares ont été les occasions de travailler réellement en équipe, de façon égalitaire, libre et honnête (...). Malheureusement nos activités estudiantines sont toujours liées à la compétition, la justification de nos performances et la démonstration de nos compétences ; (...) Les institutions scolaires que nous avons fréquentées nous ont “ moulés ”, nous ont forgé un rapport au monde individuel, voire conformiste autour d'une norme impersonnelle* ”. Il n'est donc pas rare, lorsque le cadre change, lorsque les normes instituées ne sont plus celles édictées par le maître mais celles qui permettent au groupe de fonctionner, lorsque l'évaluation porte sur un processus et non plus sur un produit, que certains étudiants se sentent “ perdus ”, confondent liberté et laxisme, confiance accordée et acceptation implicite de l'absentéisme, responsabilisation et démission de l'enseignant. Cette attitude est généralement source de tension à l'intérieur des groupes. “ *Il est clair que certains considèrent cet espace de liberté comme un cours “ portes ouvertes ” s'insurge à nouveau Sophie. Quant à Sofiane, il file la métaphore du navire à la dérive et du naufrage annoncé à propos de la désertion des membres de son groupe. A l'évidence la responsabilité ne se décrète pas, les habitudes de fonctionnement scolaire sont fortement incorporées et pour nombre d'étudiants, il est difficile d'imaginer qu'il en puisse être autrement. Par ailleurs, les histoires personnelles influent sur les attitudes au sein des ateliers : certains sont déjà membres d'associations ou de syndicats alors que d'autres ont traversé leur scolarité sans aucune activité militante ou aucun engagement personnel; les étudiants danois de l'Université de Rotskild travaillent par groupes et par projets alors que d'autres ne connaissent qu'une transmission verticale des connaissances, quelquefois un apprentissage par cœur et attendent de l'enseignant des exemples et des modèles à suivre. “ Quand on ne connaît que par exemples et n'agit que par des modèles, comment éviter la compétition, c'est-à-dire l'aristocratie et l'inégalité ? ”(7) .Là encore, il faudra du temps pour que le rapport à la formation, à l'enseignement change.*

Souvent ce sont les étudiants eux-mêmes qui prennent en charge cette forme de “ conscientisation ” parce que la réalisation de projet exige et engendre à la fois une rupture avec le consumérisme scolaire, la passivité, l'individualisme. Dans son journal du 9 avril 1999, Claire nous parle de sa démarche auprès de Cuma (kurde) qui vient de quitter son groupe parce qu'il n'avait pas trouvé sa place : “ *Puis il a fini par nous dire que ça n'allait pas fort, mais que de toutes façons, il s'en foutait, car il venait à ce cours juste pour avoir une UE obligatoire dans son diplôme et rien de plus (ce qui n'était pas son point de vue il y a un mois) . Alors on lui a proposé de venir avec nous, lui faisant*

comprendre que c'était quand même dommage de ne venir que par obligation et non par plaisir, que c'était une occasion pour lui de créer quelque chose, de se faire de nouveaux amis, et que par conséquent il fallait qu'il en profite". Cuma a finalement intégré le groupe de Claire – Internet – et a proposé l'ordinateur du local des étudiants kurdes pour faciliter le travail. A-t-il changé d'attitude ? Nul ne peut le dire car ses journaux de bord ne portent aucune trace des conflits dans le premier groupe ni de ce qui s'est développé dans le second. Il a cependant surmonté son premier échec, est resté jusqu'à la fin du semestre, a coopéré avec ses camarades et obtenu son UE !

En général, les dysfonctionnements des groupes ne sont pas à rechercher dans la sphère du culturel. Les étudiants ne se réfèrent jamais à cette catégorie d'explication. Ils relèvent des heurs et malheurs de la communication interpersonnelle, de la nature du projet, du fait qu'un "leader" se soit dégage ou non et ait su ou non cristalliser les aspirations des participants, de l'intervention de l'enseignant qui a remotivé les énergies au moment où celles-ci faiblissaient, a transmis la part de rêve, ou n'est pas parvenu à interpréter les symptômes de malaise.

Pendant l'année universitaire 1998-99, un seul groupe traversera un conflit dont les causes ne peuvent être rattachées à celles énoncées précédemment. Le projet est à la fois ambitieux et ambigu : les représentations du diable à travers les cultures. Ferroudja, la promotrice, séduit Mélie du Togo, Ibrahim des Comores, Sonia et Kristina d'Allemagne, Tarek d'Inde ainsi que Myriam de France. Tarek passe dans le groupe comme un météore, laisse un travail sur les Djinns et le diable et un dernier journal de bord qui ressemble à un cri : *" Et, dès lors que je me trouve seul, face au quai du métro ... sur le trajet, dans ma solitude ... je me retrouve alors face aux spectres du passé qui me torturent et me dévorent le cœur, au point d'en avoir un, tout froid "*. Puis suivent des lignes magnifiant l'ailleurs perdu, l'Inde, qui *" ressemble à une déesse tenant dans ses centaines de bras des mythes, des légendes, des rythmes et différences qui existent dans la gente indienne (...)"*. Pour Tarek, consumé de nostalgie, seul l'orgueil des origines peut le ravir à sa solitude : *" Je n'oublie pas d'où je viens, mes origines et le nom que je porte avec fierté "* et la déchirure qui l'habite traverse ses écrits : *" Il n'y a pas une Inde mais de multiples Indes "*, puis quelques lignes plus loin : *" Il n'existe qu'une seule et unique conscience indienne "*. *" L'étranger est un rêveur qui fait l'amour avec l'absence "* rappelle Julia Kristeva. L'amour supporte les contradictions. La déchirure de Tarek est indienne. Il porte en lui les contradictions de ce continent, filmée par Satyajit Ray et poétiquement décrites par Rabindranath Tagore, sans cesse ravivées par la douleur de l'exil. Pour lui, le projet de groupe est trop étroit et il ne peut être que seul à mener à bien celui qu'il ambitionne : créer un site Internet sur l'Inde *" pour changer de moi "* ! écrit-il. Tarek quittera l'UE en cours de semestre, sans explication. Étrange étranger.... Le groupe devra se reconstituer et poursuivre son projet avec l'absence. Première expérience de deuil.

Farid intègre le groupe quelques semaines après le début du semestre. Immédiatement, il s'affronte à Sonia et Kristina qui revendiquent leur athéisme. Pour lui, *" Dieu a créé le mal pour mesurer nos forces et faiblesses, pour nous juger. Ibrahim proteste et affirme que Dieu n'a pas créé le mal mais a donné la raison pour réfléchir, une conscience pour agir "* (journal de bord de Ferroudja). Sa croyance se heurte au rationalisme des deux filles et la position médiane d'Ibrahim n'est pas entendue puisque pour lui aussi, l'existence de dieu n'est pas discutable. Deux logiques, deux philosophies du monde s'affrontent, creusant l'incompréhension, crispant chacun dans ses convictions. En fait personne ne se rend compte que négation et affirmation sont inextricablement liées et que l'une et l'autre posent un absolu de la croyance dont le doute est exclu. Ferroudja, quant à elle, malgré une foi réelle, n'admet aucune limite à la pensée : *" Le Dieu de Farid (...) nous incite à être curieux mais d'arrêter à un moment : il y a un seuil qu'il ne faut pas franchir. Je ne suis pas d'accord car plus on doute plus on a la foi, plus on va en profondeur. Je ne vois pas de mal à me demander si Dieu existe ou non. C'est en posant des questions que l'on progresse (...). Si je possède une conscience c'est pour penser "*. Elle non plus n'est pas écoutée et Sonia ainsi que Kristina s'impatientent, pensant que le travail n'avance pas et que ces discussions ne mènent nulle part. Pour elles, *" toutes ces histoires de croyances, de diable (...) sont de belles histoires, un système qui fonctionne bien mais n'est pas vrai "*. (journal de Ferroudja). *" Ça marche pas dans mon logique "* dit Kristina alors que pour Ferroudja toutes ces questions sont pertinentes et c'est la complexité qu'elles interrogent qui donne sens au projet. Dans un

esprit de conciliation, Ibrahim répond en terme de contrainte universitaire : “ *Nous devons faire quelque chose qui a trait à l’interculturel et il serait intéressant d’exposer nos différents points de vue sur la notion du diable, nos rapports à lui, etc.* ”. Enonçant cela, il vide en fait le projet de la notion “ d’inter ”, interaction, (inter)communication, échange et co-construction, pour le réduire à une réalisation universitaire dont le contenu est certes culturel mais constitué d’une juxtaposition de points de vue sans interconnexions. Tout le monde sera rassuré puisque chacun y trouvera son “ culturel ”, intègre, sans danger de “ batarsité ” (8), d’altération.

Après quelques semaines de présence, Farid a quitté le groupe. Comme Tarek, il n’a rien expliqué ; à la différence de Tarek, il n’a laissé aucuns journaux de bord. La dimension ontologique qu’il accordait au projet n’était pas partagée par les autres sauf par Ferroudja, mais il ne pouvait lui reconnaître une communauté de valeurs puisque la foi inquiète, interrogative et polémique de celle-ci affectait son système. Ferroudja est restée seule avec son questionnement métaphysique, elle qui espérait qu’ensemble, les membres du groupe parviendraient à trouver quelques réponses éclairées ou éclairantes, sensibles et stimulantes. Si la démarche heuristique n’a pas eu lieu, le groupe a cependant présenté, en fin de semestre, une mise en scène théâtrale particulièrement sulfureuse du diable où la part de l’érotisme disputait celle de la transgression et dont l’intrépide insolence pulvérisait les faux dévots. Dans une salle de l’université de Paris 8, les combats de Omar Hayyan, Molière et Voltaire, Mouloud Feraoun et Kateb Yacine résonnaient chez les enfants de Kabylie, du Togo, des Comores, d’Allemagne et de la banlieue nord de Paris.

Comment comprendre les tensions, les conflits, les dysfonctionnements de la communication ? Tarek est pour l’instant indisponible à tout projet collectif. Il lui faudra brûler à l’autel des origines avant de renaître. – “ changer de moi ”–. Ce n’est pas tant l’indianité qu’il revendique qui explique son manque de coopération que la séparation due à l’exil : séparation des lieux matriciels, séparation du moi. Et son moi fracturé a sans doute vécu les positionnements antagonistes du groupe comme un éparpillement supplémentaire. Quant à Farid, c’est la dimension religieuse de son identité qu’il a mise en avant et défendue avec tant de force. Dans un autre contexte, se serait-il comporté de la même manière ? Est-ce cette composante-là qui aurait été suractivée ? Seul garçon à observer cette posture – puisque Ibrahim cherchait coûte que coûte un consensus – face à des filles intellectuellement armées pour résister à ses arguments, présentes depuis le début, dont l’une, à l’initiative du projet, a déployé assez de conviction pour mobiliser les autres, peut-être a-t-il lutté pour ne pas perdre la face, pour sauvegarder sa part de domination masculine. Là encore, les causes de dissension ne se trouvent pas exclusivement dans les appartenances “ culturelles ”, mais aussi dans la configuration du groupe, la place de celui-ci dans le cours, les jeux de pouvoir entre les participants. Le conflit n’est ni contingent ni négatif. Il révèle à chacun ses limites et met à l’épreuve les convictions. Il peut être destructeur mais aussi créatif.

“ L’âme tigrée ”

“ *Dans ce cours tout le monde a sa place et chacun peut être le centre* ” note Mélie. Pour Anna, les nombreux échanges que suscite l’élaboration du projet font prendre conscience d’une communauté d’expériences. Est-ce la disposition des tables en rectangle dans la salle qui expose chacun de la même manière lors des réunions en grand-groupe, est-ce le choix qui est laissé à chaque groupe-projet de s’approprier un territoire (en dehors de la seule salle de cours), est-ce l’égale importance apportée à tous dans les premiers moments de présentation, est-ce la dynamique du projet qui fait agir ensemble des personnes pour atteindre un but commun, qui donnent cette impression de ne pas avoir à lutter pour faire reconnaître son existence ? Puisqu’il n’y a pas, apparemment, de combat pour occuper une place, investir une position, ce sont les éléments fédérateurs qui mobilisent les étudiants plutôt que ceux qui séparent. Même si Elise est profondément choquée par la prise de position de Ahmed (Comores, qui participe au projet “ Chants de canne ”) à propos de Salman Rushdie, ils parviendront néanmoins à créer la maquette de la revue “ Chants de canne ”. De la même manière, Ahmed réussira à réunir une iconographie sur la musique comorienne, bien que “ *la religion lui interdise ce genre d’attrait culturel* ” (journal d’Elise). “ *L’identité n’est jamais du point de vue sociologique, qu’un état de choses simplement relatif et flottant* ” écrit M. Weber, cité par Maffesoli. Ici, chacun a su mettre en

retrait certaines de ses croyances, de ses valeurs parce que l'importance du projet commun imposait d'abdiquer momentanément sur des attachements identitaires antagonistes. Cet abandon n'a pas "été pour rien" et le sentiment de trahison qu'il a pu créer a sans doute été atténué par le sens attribué à la réalisation collective de la revue. Est-ce à dire que les participants 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 de l'agir dans et sur un contexte déterminé.

Puisqu'ils sont condamnés "à faire ensemble" comme les personnages sartriens sont condamnés à être libres, donc à en assumer l'entière responsabilité, les étudiants cherchent dans l'autre la similarité plutôt que la différence. "Nous avons les mêmes préoccupations existentielles" écrit Margarita (Italie). "On se pose les mêmes questions mais les réponses sont différentes". L'énergie va alors se porter sur la répartition des tâches, sur la définition de méthodes de travail efficaces pour tous et lorsque des dissensions interviendront, elles concerneront plus les négociations sur les rôles à l'intérieur du groupe, les engagements inégaux des participants que des désaccords directement liés à la sphère du culturel.

Le désir de liens et la tension pour qu'ils existent se traduisent parfois, non par la reconnaissance du même dans l'autre, mais par la perception des multiples appartenances de chacun et le constat du métissage. C'est Eric qui développe avec le plus d'acuité cette notion : "Beaucoup y voient (dans le métissage) un simple mélange désiré, il correspond aussi à la nature de chacun des Antillais, Guyanais et Réunionnais : avoir des ancêtres camerounais et congolais est une origine de métissage. Etre descendant d'ancêtres "coolies" ou "sénégalais" est à l'origine d'un métissage d'autant plus significatif que pendant longtemps, les "Indiens coolies" ont été maltraités par les "Nègres" aux Antilles. En somme, la "mémoire du corps" devrait rappeler à tous les mélanges ignorés – volontairement ou non – qui occasionnent une perte d'identité". Eric parle de lui mais aussi de ces milliers de Français nés dans la Caraïbe ou l'Océan indien, descendants d'esclaves ou de travailleurs engagés, qu'on a fait venir d'Inde ou du Sud-Est asiatique, qui portent aujourd'hui encore, dans leur corps et leur âme, l'héritage laissé par l'esclavage et la déportation. Il rappelle que le métissage s'est fait dans et par la violence de la traite et que la discrimination s'est reproduite, après l'abolition, pour les nouveaux arrivants. Celle-ci ne reposait pas sur des critères de couleur mais de place sociale. La dimension diachronique à laquelle il se réfère permet d'ouvrir une réflexion sur les processus identitaires de femmes et d'hommes contraints par l'histoire, au pluralisme culturel ; s'il prend pour exemple les Antilles ou les îles de l'Océan indien, son analyse ne se circonscrit pas à cet espace géographique et il rejoint les interrogations de Sophie, Claire, Anna et les autres. Qu'en est-il de l'identité de chacun à l'heure où les contacts entre les individus n'ont jamais été aussi nombreux ? Les propos d'Eric sont en rupture avec une conception actuellement à la mode du métissage et valorisée dans certains milieux : ce n'est pas un "simple mélange désiré" mais l'intrication d'appartenances multiples, quelques fois conflictuelles ou douloureuses. "L'âme tigrée", ainsi que l'écrit G. Devereux, est tissée d'abandons et d'emprunts, d'oubli et de mémoire, et c'est elle qui amène Eric à refuser tout ancrage exclusif et à rechercher avec Elise, Murielle, Ahmed, un moyen de relier les pays créolophones et la France hexagonale. Ce sera le projet de la revue "Chants de canne" qui rejette "toute conception ghettoïsante", dont l'objectif est d'"unir" et non de "séparer les personnes en réécrivant l'histoire à l'envers (...). Cette revue se veut unificatrice et non sectaire, elle conçoit la "créolité" autant que la "créolie" et laisse de côté toute idée "d'union des peuples noirs (...)" (Journal d'Eric).

Conclusion

A l'heure où nous écrivons cet article, quand les paroles de nos étudiants résonnent comme un espoir, même si la souffrance de certains est perceptible, nous apprenons que l'extrême droite populiste de Jörg Haider gouvernera l'Autriche aux côtés des conservateurs. Le 6 février 2000, de véritables scènes de chasse à l'homme contre des maghrébins et des africains ont eu lieu en Espagne "dignes de l'Allemagne des années 30" écrivent Juan Goytisolo et Sami Naïr dans le Monde du 13-14 février. Et les affrontements récents à Mitrovica nous rappellent que la paix est loin d'être conquise dans les Balkans.

Notre engagement dans une pédagogie de la reliance sociale, une pédagogie de la " conscientisation " pour reprendre les termes de Paulo Freire est sans doute une participation infime à l'émergence d'un monde où la fragmentation sociale, l'amertume des dominés et l'arrogance des dominants n'exploseront pas dans la violence et le sang. " L'interculturel " n'est pas le pré-carré des chercheurs mais relève de la responsabilité de tout pédagogue, et surtout là où les tensions sociales, que l'on masque sous les qualificatifs de " culturelles " ou " ethniques " sont les plus fortes.

Sans doute les étudiants de Paris 8 sont plus des " voyageurs que des touristes " comme l'écrit Sophie. Les seconds " regardent avec leurs préjugés et leurs stéréotypes, interprètent avec leurs propres codes culturels ", les premiers " observent, communiquent, essaient de comprendre ". Si les repères des étudiants sont fluctuants, flottants quant à la diversité des interprétations du monde, ils s'accordent cependant sur quelques valeurs fondamentales, humaines, humanistes et parviennent, vaille que vaille, à faire vivre leurs projets et à réaliser, parfois, la difficile dialectique entre le " je " et l'autre, les autres.

Nous remercions les étudiants des " ateliers pédagogie de projet " de l'année universitaire 1998-1999 qui nous ont autorisés à publier les extraits de leurs journaux de bord.

Notes

- 1) 2ème colloque international du Groupe de Recherche sur l'Acquisition d'une Langue Etrangère (GRAL) qui s'est tenu à l'Université de Vincennes en juillet 1980.
- 2) Les séances des UE-ateliers sont de 5 heures consécutives par semaine pendant 15 semaines, soit 75 heures de cours. En 1970, les séances étaient de 6 heures.
- 3) ECHO-graphie, revue semestrielle de l'UE conception et réalisation de projets. Ce projet est commun à l'ensemble des participants qui doivent y publier au minimum un article. Un groupe-projet coordonne la revue qui est ensuite vendue dans l'université. Le premier numéro est paru en 1981.
- 4) UE de maîtrise FLE. Les étudiants de cette U.E. sont présents dans les ateliers en tant qu'observateurs/participants. Ils analysent les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que le dispositif pédagogique mis en place.
- 5) A. Couédel (1998)
- 6) Les extraits des journaux de bord n'ont pas été " corrigés " pour la rédaction de l'article.
- 7) Michel Serres (1991)
- 8) Le terme " batarsité " est un mot créole, emprunté à Daniel Waro, poète réunionnais, écrivain, chanteur de maloya (musique traditionnel).

Bibliographie

- BLONDEAU Nicole (1997) " Le cas du français langue seconde ", Europe plurilingue n°12/13 (Actes du colloque : L'identité culturelle européenne- Dialogue national pour l'Europe)
- BLONDEAU Nicole, COUEDEL Annie (1997) " Un dispositif pédagogique interculturel : la pédagogie de projet : insertion/ intervention ", Actes du colloque Communication interculturelle, Université des langues d'Irkutsk (Russie)
- BLONDEAU Nicole (1998) " Français, langue étrangère/français langue seconde. Prise en compte du contexte d'apprentissage et implications pédagogiques ", Actes du colloque international de Valbonne : Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire
- BOURDIEU Pierre (1977) " L'économie des échanges linguistiques ", Langue française n°34, Larousse mai 1977
- COUEDEL Annie (1981) " "Vivre la langue"; De la communication à la langue ", Champs Educatifs n°3, P.U.V. de Paris VIII (Actes du 2° colloque international sur l'acquisition d'une L.E.), 1981, p. 37-76.
- COUEDEL Annie, SELVA Louis (1987) " De nouvelles frontières pour l'enseignement de la langue ", Dialogue n°16, 1987, p. 21-23.
- COUEDEL Annie (1997) " Par-delà les frontières ", Europe plurilingue n°12/13 (Actes du colloque : L'identité culturelle européenne- Dialogue national pour l'Europe)

COUEDEL Annie (1998) " Pratiques sociales et acquisition d'une langue seconde – Pédagogie de projet et réseaux " Actes du colloque international de Valbonne : Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire
MAFFESOLI Michel (1998) Le temps des tribus, Méridiens Klincksieck, Paris
MEIRIEU Philippe (1987) Apprendre ... oui, mais comment, ESF éditeur, Paris
SERRES Michel (1991) Le Tiers-Instruit, éditions Françoise Bourin

Documents de travail pour le groupe-projet/ « Formation de formateurs au multilinguisme »

Les facteurs qui interviennent dans l'acquisition d'une langue/ Gardner, Lambert, Clément et Hamers.

Document de travail : Extraits de *L'économie des échanges linguistiques* (P. Bourdieu) de Question de sociologie et de Pratiques langagières, pratiques sociales (E. Bautier).

Apprentissage et développement : du modèle binaire au modèle ternaire (document de travail L'AMAP).

Trois grandes manières d'envisager la question de l'acquisition du langage (document de travail L'AMAP).

Extraits de : Acquisition de langue étrangère, Wolfgang Klein (version française 1989, Armand Colin).

Facteurs qui interviennent dans l'acquisition d'une langue

Apprendre une langue, en maîtriser les règles, ne dépendent pas de notre seule volonté. De nombreux facteurs sont en jeu et le processus d'acquisition est d'une complexité extrême. Il y a une quinzaine d'années, on ne comptait que quelques recherches isolées sur l'acquisition d'une langue étrangère. En revanche, la recherche sur l'enseignement des langues qui, logiquement, doit reposer sur l'étude de leur acquisition, a une longue histoire avec des milliers de publications par an ; or, "tant qu'on ne connaît pas les lois qui gouvernent le processus d'acquisition et les facteurs qui les déterminent, il est illusoire de penser à un enseignement scientifique des langues étrangères" (Klein 1989).

Si nous ne savons pas grand-chose sur ce qui caractérise le processus d'acquisition par contre nous sommes en mesure d'énoncer un certain nombre de facteurs qui déterminent ce processus. Quelques concepts retiennent notre attention : "identité sociale et identité culturelle", "bilinguisme additive" et "bilinguisme soustractive", "motivation intégrative et instrumentale" et " peur d'assimilation", "confiance en soi".

Selon Hamers et Clément (1979) "les bases socio-psychologiques de la motivation ont fait l'objet de recherches pendant près de vingt ans. Les résultats de ces recherches suggèrent que l'acquisition d'une langue seconde doit être considérée comme une entreprise essentiellement sociale. Ainsi, alors que l'apprentissage de l'histoire, des mathématiques, de la chimie implique l'acquisition de connaissances qui font partie de la culture première de l'étudiant, l'apprentissage d'une langue seconde requiert que l'on assimile les symboles d'une communauté linguistique différente. Il n'est cependant pas suffisant de mémoriser ces éléments. Il faut les intégrer de façon fonctionnelle à sa personnalité et leur faire une place dans la représentation de soi. L'acquisition d'une langue sera donc influencée, d'une part par l'identification de l'individu avec sa propre communauté culturelle et, d'autre part, par sa capacité et sa volonté de s'intégrer à une communauté où l'on parle la langue seconde".

1) Identité sociale, identité culturelle

L'identité culturelle fait partie de l'identité sociale, mais ne se confond pas nécessairement avec celle-ci. Alors que l'identité sociale existe à l'intérieur même d'une société et sert à l'individu à se définir par rapport à la structure de cette société, c'est-à-dire par rapport aux autres groupes sociaux, l'individu ne peut prendre conscience de son identité culturelle que dans la mesure où il a connaissance d'autres groupes culturellement distincts à l'intérieur ou à l'extérieur de la société où il vit.

Selon Tajfel (1974), l'identité sociale est cette dimension de la conception de soi de l'individu qui résulte de sa connaissance d'appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux ; elle comprend également la valeur et le sens affectif attachés à cette appartenance. Par exemple un individu reconnaîtra un groupe social, comme la classe ouvrière, comme ayant un mode de vie spécifique ou comme parlant avec un accent qui lui est propre. Du fait qu'il possède les mêmes caractéristiques sociales, il va s'identifier avec ce groupe et non avec un autre. Mais il faut aussi que les membres de ce groupe perçoivent les mêmes caractéristiques chez l'individu et l'identifient comme l'un des leurs. De même, un groupe doit se percevoir comme une collectivité et être perçu comme tel par un ou plusieurs autres groupes.

Si dans une société donnée, certains groupes peuvent être identifiés par des traits culturels, ethniques ou linguistiques spécifiques, ces caractéristiques vont devenir des traits saillants perçus comme tels par l'individu et utilisés par lui dans la catégorisation culturelle, ethnique ou linguistique. De façon générale, un membre d'un groupe aura tendance à valoriser davantage les caractéristiques propres à son groupe et à utiliser celles-ci comme étalon par rapport auquel il évaluera les autres groupes. C'est dans et par la socialisation que l'individu va attribuer des valeurs aux caractéristiques propres à son

groupe et certaines de ces caractéristiques seront valorisées plus que d'autres; ces traits saillants seront appelés à jouer un rôle important dans l'élaboration de l'identité culturelle ou ethnique.

2) Rôle de la valorisation de la langue/la culture dans le processus d'apprentissage : bilinguisme additive, bilinguisme soustractive

La langue parlée est un facteur puissant d'identification et de catégorisations sociales, culturelles ou ethniques. Qu'arrive-t-il lorsque l'on se trouve dans une communauté où coexistent deux langues? Selon Lambert (1974), le rapport de force entre ces langues va jouer un rôle primordial dans le développement de l'identité culturelle. Suivant que les deux langues sont valorisées ou non dans l'entourage de l'enfant, celui-ci développera des formes différentes de bilinguisme. Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra en tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui lui permettra de développer une plus grande flexibilité que l'enfant monolingue ("bilinguisme additive"). Au contraire si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et, dans des cas extrêmes, accusé un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue ("bilinguisme soustractive").

La compétence en langue seconde que ce soit chez l'enfant ou chez l'adulte est directement liée au statut que possède la langue maternelle dans la société et a fortiori dans le milieu dans lequel il évolue. Or, la langue est indissociable de la culture. Si l'on veut favoriser le développement de l'individu, il s'agira de prendre en compte sa culture et de la valoriser. Cependant cette valorisation ne peut être réelle que si elle est permise dans un contexte où les activités sont telles que sa culture y trouve sa place au même titre que les autres cultures, la culture dominante y compris, cela va de soi. En effet selon Clément (1980), les deux langues et les communautés auxquelles on les identifie doivent être perçues favorablement et valorisées à parts égales pour qu'un bilinguisme équilibré et additive se développe.

3) Motivation intégrative et peur d'assimilation

Tout d'abord nous donnerons la définition des concepts "assimilation" et "intégration". Le premier correspond à un mécanisme qui consiste à faire qu'un individu devienne semblable à un groupe différent en perdant ses caractéristiques ethnolinguistiques y compris sa langue maternelle; le second correspond à un mécanisme par lequel un individu ou un groupe ethnolinguistique adopte la langue/culture d'un autre groupe en maintenant intacte son identité culturelle/ethnique d'origine y compris sa langue.

Les dimensions affectives qui sous-tendent l'identité culturelle du bilingue ont été étudiées par Gardner (1972) et par Clément (1980). D'après l'approche de Clément, plusieurs mécanismes socio-affectifs entrent en jeu dans le comportement langagier en situation de contact de bilinguisme; d'abord un mécanisme affectif permet à l'individu de développer certains rapports émotifs à l'égard des deux communautés et à l'égard des deux langues; ce mécanisme déterminera le "désir d'intégration" de l'individu; à cette tendance intégrative s'oppose une force antagoniste, c'est-à-dire la "peur d'assimilation". La résultante de ces deux forces déterminera la motivation d'un individu à utiliser l'une ou l'autre langue, ou les deux, à s'aligner sur l'une ou l'autre communauté, ou sur les deux. A cela s'ajoutent d'autres mécanismes affectifs tels que la "confiance langagière" liée à l'état d'anxiété. L'identité bilingue résultera de la dynamique entre ces mécanismes, les relations existantes entre les communautés et la perception que l'individu a de ces relations (J.F. Hamers. & M. Blanc 1983).

En bref

Ce qu'il est important souligner c'est que l'acquisition d'une langue seconde n'est pas d'ordre mécaniste. Elle s'opère dans des phénomènes d'interaction. La langue est un phénomène social, indissociable des autres codes et modes de communication, et du contexte qui suscite son emploi. Les facteurs qui déterminent son acquisition sont multiples. Le prestige social de la langue/culture

maternelle et la façon dont elle sera ou non valorisée interviendra dans ce processus. Intervient également l'attitude que l'on a vis-à-vis de la langue seconde et de la qualité affective des contacts plus ou moins harmonieux que l'on entretient avec les membres de la communauté qui parle cette langue. Mais peuvent intervenir ce que l'on a nommé "la peur d'assimilation", la peur de perdre sa propre identité sociale et culturelle.

Bibliographie :

- CLEMENT R. & HAMERS J.F. (1979) "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier" in G. Bégin & P. Joshi (eds), *Psychologie sociale*, Québec : Presses de l'Université de Laval, 343-390.
- TAFJEL H. (1974) "Social identity and intergroup behaviour" in *Social Science Information*, 13, P. 65-93.
- CLEMENT R. (1980) "Ethnicity, contact and communicative competence in second language" in H. Giles W.P. Robinson & P.M. Smith (eds) *Language : Social Psychological Perspectives*. Oxford Pergamon Press p. 147-169
- WINKIN Y. (1981) " La nouvelle communication" ed. Le Point Seuil.

Groupe-projet/formation de formateurs
Document de travail L'AMAP

"Si le sociologue a un rôle, ce serait plutôt de donner des armes que de donner des leçons"

Bourdieu (1980 p.95)

Revue Langue Française n°34 (1977) :

L'économie des échanges linguistiques (P. Bourdieu)

Extraits :

« La structure du rapport de production linguistique dépend du rapport symbolique entre les deux locuteurs, c'est-à-dire de leur capital d'autorité (qui n'est pas réductible au capital proprement linguistique) : la compétence est donc aussi capacité de *se faire écouter*. **La langue** n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un **instrument de pouvoir**. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué. De là la définition complète de la compétence comme *droit à la parole*, c'est-à-dire au langage légitime, comme langage autorisé, comme langage d'autorité. La compétence implique le pouvoir d'imposer la réception. Ici encore, on voit combien la définition linguistique de la compétence est abstraite : le linguiste tient pour résolu ce qui dans les situations de l'existence réelle constitue l'essentiel, c'est-à-dire *les conditions de l'instauration de la communication* » (p. 20)

« Parmi les présupposés de la communication linguistique qui échappent le plus complètement aux linguistes, il y a les conditions de son instauration et le contexte social dans lequel elle s'instaure et en particulier la structure du groupe dans lequel elle s'accomplit. Pour rendre raison du discours, il faut connaître les conditions de constitution du groupe dans lequel il fonctionne : la science du discours doit prendre en compte non seulement les rapports de force symbolique qui s'établissent dans le groupe concerné et qui font que certains sont *hors d'état de parler* (e.g. les femmes) ou doivent *conquérir* leur public tandis que d'autres sont en pays conquis, mais aussi les lois même de production du groupe qui font que certaines catégories sont absentes (ou seulement représentées par des porte-parole). Ces conditions cachées sont déterminantes pour comprendre ce qui peut se dire et ce qui ne peut pas se dire dans un groupe » (p.21)

Pierre Bourdieu (1984) : Question de Sociologie, Editions de Minuit

Extraits

« Le rapport de communication n'est pas un simple rapport de communication, c'est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle : a-t-il bien ou mal parlé ? Est-il brillant ou non ? Peut-on l'épouser ou non ? » p.99 (...)

Sens de l'acceptabilité : "Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, *en même temps*, les conditions d'acceptabilité du langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation" (p.98)

« Toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits » (p.98)

« Les élèves qui arrivent sur le marché scolaire ont une anticipation des chances de récompense et des sanctions promises à tel type de langage. Autrement dit, la situation scolaire en tant que situation linguistique d'un type particulier exerce une formidable censure sur tous ceux qui anticipent en connaissance de cause les chances de profit et de perte qu'ils ont, étant donné la compétence linguistique dont ils disposent. Et le silence de certains n'est que de l'intérêt bien compris » (p.99)

« Toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Sur le marché scolaire, que nous le voulions ou non, nous arrivons avec une anticipation des profits et des sanctions que nous recevrons ».

Elisabeth Bautier (1995) : Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan

« Le langage est une activité et non le produit d'une activité »

P. 24 (...) « un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut être loin d'aider les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires signifiantes en tant qu'activité d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions et en particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent. »

p. 205-206 LE LOCUTEUR EST UN ACTEUR SOCIAL

« La conception de l'activité langagière et la notion de pratiques langagières qu'elle sous-tend conduisent à considérer le locuteur non pas comme un sujet « linguistique » ou même « sociolinguistique, mais comme un agent social ayant une histoire, une trajectoire, qui agit sur et dans les situations – et est agi –, qui n'est pas entièrement déterminé puisqu'il est inscrit dans des situations et des expériences sociales mais qu'il se les approprie et les modifie par son action et s'en trouve à son tour modifié. »

Apprentissage et développement

D'un modèle "binaire" à un modèle "ternaire"

L'idée fondamentale du socio-constructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie "binaire" (interaction individu-tâche) à une psychologie "ternaire" interaction individu-tâche-alter. Le *développement* ne peut plus être considéré comme indépendant de l'*apprentissage*, et l'*apprentissage* ne peut pas être seulement une relation "privée" entre un enfant et un objet. Dans ce type d'approche, on considère que les variables sociales sont consubstantielles aux *processus d'apprentissage* eux-mêmes, et que tout développement résulte des apprentissages, grâce à l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intraindividuels.

Les liens entre apprentissage et développement

Vygotski défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de *développement cognitif* sans *apprentissage* et les processus dont il dépend relèvent donc d'une analyse ternaire des relations individu-tâche-alter au cours d'interactions de *guidage* (au sens large). Cette position s'oppose à la conception *behavioriste* maturationniste du *développement intellectuel* et à la conception piagétienne, qui certes reconnaît que les facteurs de milieu (dont l'éducation) influencent ce développement, mais qui ne fait pas dépendre le *développement cognitif* de processus constructeurs intégrant des variables sociales, réelles ou symboliques.

Pour Vygotski toutes les *fonctions psychiques supérieures* (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Ainsi, le *développement intellectuel* ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté : "les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'*apprentissage* mais suivent ces derniers..." et ce sont les apprentissages qui fondent ce que Vygotski appelle la "*zone proximale de développement*".

A propos de la « zone proximale de développement » et « l'étayage »

Extraits de Bruner (1991) *Développement de l'enfant*. Savoir faire, savoir dire, PUF.

Jusqu'à très récemment, la tendance prédominante en psychologie était de traiter l'enfant comme un être isolé dans le monde : il se formait une représentation de monde indépendamment des autres. « Aujourd'hui nous savons que notre représentation du monde est en grande partie constituée par des règles socio-culturelles, par des conventions de langage et d'une façon plus générale, par des systèmes sémiotiques ». Il n'est donc plus possible de baser une théorie du développement sur un modèle de l'enfant isolé (1).

L'attention apportée aux **contextes interactifs** auxquels les enfants participent a été d'une importance capitale dans le domaine de l'acquisition du langage, qu'il s'agisse d'interaction entre enfants ou entre enfants et adultes. Des travaux comme ceux de Ninio et Bruner (1978) montrent comment les adultes accordent subtilement leur langage à ceux de leurs enfants. De même les enseignants, pour être efficaces, accordent étroitement leurs leçons au niveau des élèves. Ce sont justement **ces processus d'interaction** qui préoccupaient Vygotsky et qui l'ont amené à parler de la notion de « **zone proximale de développement** » et du rôle d'un « outil » particulier, « **la conscience** »(2), dans les processus interactifs qui la constituent. Les systèmes de signes disponibles pour l'enfant, et en particulier le langage, sont essentiels pour la prise de conscience. Pour que la prise de conscience soit possible, l'enfant doit aussi suffisamment maîtriser son activité pour pouvoir disposer de l'« espace

mental » nécessaire pour la représenter. En conséquence, l'enfant dépend de la conscience d'autrui jusqu'à ce qu'il devienne capable de représenter ses propres actions à l'aide d'un système de signes.

Le langage peut être considéré comme une sorte d'outil, peut-être le plus avancé que nous ayons (...). « Le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales. On peut voir que ce point de vue s'oppose à l'image piagétienne du langage comme un système « paresseux » qui ne ferait que relater la pensée et qui n'en serait qu'une sorte de « symptomatologie ».

Pour que le langage puisse intervenir dans la constitution de la pensée, il faut qu'il fournisse à l'enfant certains processus qui permettent à la pensée de se transformer en des systèmes de signes. Il se trouve que le langage a un certain nombre de propriétés particulières qui lui permettent de jouer un rôle essentiel dans le développement de la conscience. Tout d'abord, la question de la relation entre les actes non-linguistiques et les actes de parole. Comme toute action, la parole est une **relation entre moyens et buts**. Mais elle diffère d'autres sortes d'actions en ce qu'elle est plurifonctionnelle, et a de façon générale un double aspect : une fonction de représentation et une fonction de communication (cf. p. 286 pour les 3 modes d'utilisation de la parole). Le principe de plurifonctionnalité de la parole est accompagné de deux propriétés (3).

La zone proximale de développement

L'outil privilégié qu'est le langage (cf. note 3 les trois modes d'utilisation du langage) munit l'enfant d'un système qui lui permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non. C'est la forme de la conscience qu'on appelle « **réflexion** » depuis Platon. Cet outil est privilégié non seulement par le fait qu'il permet non seulement la prise de conscience, mais aussi la communication et les relations sociales. Ceci amène à la question centrale de la « **zone proximale de développement** » qui est selon Vygotsky, « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (1978). De même que Vygotsky précise que « l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent » (1978). Et c'est précisément le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possible les processus **d'apprentissage assisté** entre enfants et entre enfants et adultes.

Pour Vygotsky il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser en en prenant conscience, qu'il s'agisse d'une activité sociale, cognitive ou même motrice : « L'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard ; la capacité de les définir verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est-à-dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre mode de pensée. Le développement d'un concept scientifique, par contre, commence normalement – par sa définition verbale et son emploi dans des opérations non spontanées – en opérant sur le concept lui-même » (1978)

L'étayage

« Les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Ces processus nécessitent l'interaction sociale, c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture. Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un « **étayage** », à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possibles la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats

permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « **microcosme** » maîtrisable » (Bruner p. 288) (4). (...) « La continuité entre les formats du jeune enfant et les formats plus complexes de l'adulte est en partie assurée par le fait que l'adulte construit avec l'enfant une « mini culture » qui lui permet d'être dès la naissance un membre de la culture plus générale tout en fonctionnant à son niveau. Il ne s'agit donc pas pour l'enfant de *devenir* social ; il est social depuis toujours dans le microcosme des formats. L'adulte non seulement interprète les actions et les signes de l'enfant en accord avec sa théorie du comportement social, mais construit la situation de manière que l'enfant puisse agir en fonction de cette théorie (...). Evidemment si l'accord entre les actions de l'enfant et la représentation que construit l'adulte sur ce comportement n'est pas possible, quelle qu'en soit la raison, le développement cognitif et social de l'enfant en souffrira. Normalement, lorsqu'il existe un ajustement flexible entre l'adulte et l'enfant dans les formats, l'enfant peut à son tour développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions avec les autres » (...) (Bruner p. 290)

Etant donné les propriétés du langage énoncées en note 2 et son rôle dans les processus d'étayage qui caractérisent les formats, c'est à travers l'interaction que l'enfant pourra découvrir comment les mêmes signes peuvent être utilisés dans de nouveaux modes distincts.

Quand l'enfant devient capable d'employer la parole dans tous ses modes (note 3), en les différenciant à volonté, il devient ainsi capable d'effectuer par lui-même les actions qu'il ne pouvait effectuer sans l'étayage de l'adulte

1) Le domaine de l'acquisition du langage a été longtemps divisé par deux théories : l'une « miraculeuse », le LAD (« langage acquisition device »), l'autre, la doctrine de Saint Augustin, reprise par Skinner, le behaviorisme, théorie « mécaniste » avec l'image classique de la cire molle sur laquelle s'imprime des engrammes, des habitus, des structures. Dans ce débat, Chomsky eu le mérite de montrer que le langage avait une structure grammaticale qui ne pouvait être accessible à l'enfant d'après les principes énoncés par les behavioristes.

2) cf.p. 283 et 284 Les **propriétés** ou aspects qui caractérisent la **conscience** selon Bruner sont 1) les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social : être conscient c'est tout d'abord être social, et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite sa participation dans des interactions avec les autres 2) la « systematicité » = la capacité humaine d'extraire des relations entre les événements dans le monde : **chaque événement devient un signe pour l'interprétation d'autres événements. Les relations ainsi extraites forment des « cartes cognitives »**. 3) l'« instrumentalité » : cette caractéristique nous permet non seulement d'être sensible aux relations entre moyens et buts présents dans les événements, mais de leur imposer ces relations. Les règles qui régissent l'emploi des outils dans différents domaines d'action sont données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture, une espèce de « **boîte à outils** » de la culture. Ceci s'applique à tout système de relations entre moyens et buts non seulement au niveau de la pratique, mais aussi au niveau plus abstrait de la représentation comme celle qu'on trouve dans le langage. Il ne s'agit pas de dire que comportement est déterminé par la culture, mais que la culture fournit le cadre de l'interprétation du comportement.

3) cf. p.286. On peut distinguer trois modes d'emploi de la parole : 1) emploi de signes linguistiques en relation avec le contexte non-linguistiques de l'énoncé qu'il s'agissent des interlocuteurs eux-mêmes, d'autres personnes ou d'objets présents dans le contexte (les relations déictiques) 2) relations entre les signes mêmes du discours (relation intralinguistiques) 3) emploi des signes linguistiques qui consiste à représenter les relations indexicales du niveau pragmatique (relation directe avec le contexte). Tout énoncé qui représente la relation entre les signes et leurs contextes d'énonciation est de ce type (ex. « Il ne faut pas dire « je veux », mais « je voudrais » » ou « Souris quand tu dis cela » ou des citations d'énoncés « Richard m'a dit qu'il viendrait dimanche »).

4) Au niveau le plus simple de l'étayage, l'adulte protège l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre l'attention et celle de l'enfant dans l'interaction (établir des relations entre signes et événements). Deuxièmement : l'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir (relations constantes entre signes, moyens et buts). Troisièmement : rôle important des formats : en limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant, les formats lui permettent de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation dû à l'échec. Les formats sont construits de façon à présenter des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement. Quatrièmement : les formats fournissent des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action.

<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm>

Trois grandes manières d'envisager la question de l'acquisition du langage

“ Le domaine de l'acquisition du langage a été pendant longtemps divisé par deux théories : l'une “ miraculeuse ”, le LAD (“ Language Acquisition Device ” : “ Dispositif d'Acquisition du Langage ”) inné de Chomsky ; l'autre impossible, la doctrine de Saint-Augustin, reprise par Skinner. Dans ce débat, la contribution de Chomsky fut de libérer l'étude de l'acquisition du langage des dogmes augustiens, en montrant que le langage avait une structure grammaticale qui ne pouvait être accessible à l'enfant d'après les principes énoncés par les behavioristes ”. Jérôme S. Bruner (Savoir faire, savoir dire)

On peut distinguer trois grandes théories du langage : les théories mécanistes, les théories mentalistes, les théories "constructivistes"

I. Les théories mécanistes :

Nous ne nous attarderons pas sur les théories mécanistes du langage parce qu'elles sont de loin les plus connues. Dans la manière d'envisager le langage, **le locuteur est une image classique de la cire molle sur laquelle on imprime des engrammes, des habits, des structures.**

Ces théories, tel le Behaviorisme dans les années 50 (Skinner), ont les prétentions de définir l'ensemble des déterminismes des comportements les plus complexes, et donc d'en manipuler les conditions de production. Les behavioristes pensaient que “ l'apprentissage du langage s'apparentait beaucoup à l'apprentissage de syllabes sans signification, sauf qu'il pouvait être secondé par l'imitation, l'enfant imitant l'exemple d'un “ modèle ” puis étant encouragé après la réalisation d'une performance correcte. On insistait alors sur les “ mots ” plutôt que sur la grammaire. En conséquence, cette approche est passée complètement à côté des possibilités combinatoires et génératives inhérentes à une syntaxe qui permet à l'enfant de construire régulièrement des phrases qu'il n'avait jamais entendues auparavant et qu'il ne peut pas imiter puisqu'elles n'existent pas dans la langue adulte ” (Bruner 1983, trad. 1987 p.27).

Après un énorme engouement pour les méthodes audio-orales et audio-visuelles reposant sur le structuralo-behaviorisme, dû en grande partie au fait qu'elles donnaient enfin la priorité à l'**oral, il a fallu se rendre à l'évidence de leur inadéquation dans la mesure où ces méthodes appliquaient des théories qui n'ont pas résisté à l'analyse.**

II. Les théories mentalistes : CHOMSKY (pour la LM) CORDER, KRASHEN (pour la LE)

Avec les théoriciens mentalistes (années 60-70) le locuteur retrouve une place de sujet, mais uniquement en tant que sujet intellectuel.

1. CHOMSKY

“ CHOMSKY va opérer une révolution dans la manière d'envisager le langage. Il insiste sur le caractère "naturel" de l'acquisition de la langue première et sur l'existence de capacités innées, spécifiques à l'espèce humaine et à l'apprentissage linguistique. **L'homme serait doté d'un "dispositif d'acquisition du langage" (LAD) qui autoriserait, par induction et à partir de la parole en circulation dans le milieu extérieur, l'émergence d'une compétence, la construction d'un système de règles intériorisé et à validité "universelle" ”** (P. Martinez). Il opère la distinction entre “ compétence ” et “ performance ” (qui recouvre en grande partie celle de Saussure entre “ langue ” et “ parole ”). La compétence est la connaissance implicite

qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur, un ensemble de règles intériorisées qui permet au cerveau de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. La performance est le processus de mise en œuvre, d'actualisation, de la compétence pour la production et l'interprétation d'énoncés dans des conditions réelles de communication, c'est-à-dire par des sujets en situation.

L'acquisition de la structure va donc dépendre du LAD qui a pour base une grammaire universelle ou "structure linguistique profonde" dont les humains disposent de façon innée et sans apprentissage. "Le LAD (est) programmé pour reconnaître dans la structure de surface de n'importe quel langage naturel rencontré sa structure profonde ou grammaire universelle, en vertu de la parenté entre la grammaire universelle innée et la grammaire de n'importe quel langage naturel ou celle de tous les langages. Le LAD (donne) la possibilité de dégager les règles grammaticales propres à une langue particulière et (permet) ainsi au locuteur aspirant de produire correctement tous les énoncés possibles dans cette langue sans qu'aucun ne soit mal formé" (...) "La syntaxe (est) indépendante des connaissances du monde, des données sémantiques et des fonctions de communication. Tout ce dont (a) besoin un enfant (c'est) d'être en contact avec une langue, quelques fragmentaires et peu contextualisés qu'en soient les échantillons" (...) "**D'un seul coup il a affranchi toute une génération de psycholinguistes du dogme : association-imitation-renforcement**" (Bruner 83 trad.87 p.28).

2. CORDER

Dans la lignée de l'école chomskienne, S.P. CORDER va mener ses recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère. Il va, comme CHOMSKY, jeter le trouble dans l'esprit des adeptes du structuralo-behaviourisme et susciter de fortes controverses étant donné les conséquences qu'impliquent ses recherches sur l'enseignement des langues.

En 1967, dans son article "Que signifie les erreurs de l'apprenant ?", il réfute les positions théoriques de deux écoles de pensée concernant les erreurs toutes deux qualifiées de structuralo-behavioristes. Selon la première, il suffirait de parvenir à mettre au point une méthode parfaite pour qu'il n'y ait jamais d'erreurs, l'apparition d'erreurs étant l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. La seconde consiste à dire que les erreurs apparaissant malgré nos efforts, il nous faut trouver des techniques ingénieuses pour les traiter. C'est Pit CORDER qui va réhabiliter l'"erreur" qu'il considère comme constitutive de l'apprentissage, comme un passage obligé. Les erreurs sont en effet la manifestation du système linguistique que l'apprenant utilise (qu'il a appris) à un moment du programme qu'il suit. Il postule l'existence d'un même mécanisme pour l'acquisition d'une langue première et d'une langue seconde : "*Si nous postulons l'existence d'un même mécanisme dans les deux cas, nous pouvons alors postuler également que les procédures ou les stratégies adoptées par l'apprenant de LE sont fondamentalement identiques. Le trait distinctif est la présence ou l'absence de motivation.*" (...)

Pour Pit CORDER "*Pourvu qu'il y ait motivation, un être humain exposé à des données langagières apprendra inévitablement une deuxième langue* (c'est CORDER qui souligne) et il reprend à son compte l'affirmation de VON HUMBOLDT selon laquelle *on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer les conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément dans le cerveau*".

CORDER pense, dans les années 70, que l'étude systématique des erreurs de l'apprenant devrait aider à améliorer notre capacité à créer les conditions favorables pour l'apprentissage d'une langue. C'est en s'appuyant sur les recherches de KRASHEN qu'il écartera cette hypothèse quelques années plus tard. En effet, CORDER parviendra en 1980 à la conclusion que la connaissance implicite du système de la langue ou "grammaire mentale", qui est celle dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément, s'acquiert de la même façon en LE qu'en LM à travers l'activité réelle de communication. Les erreurs des apprenants disparaissent naturellement avec le temps au fur et à mesure que se construit leur "grammaire mentale" dans un processus naturel d'acquisition résultant de la pratique normale de l'interlangue dans la communication : "*Autrement dit, pourvu qu'il y ait d'abondantes occasions de communication au moyen de son interlangue et qu'on bénéficie d'une riche exposition à la langue cible, utilisée elle-même à des fins de communication*

naturelle, un apprenant finira toujours par acquérir cette langue et par éliminer graduellement la plupart de ses erreurs, à condition qu'il soit motivé en ce sens”(CORDER 80).

3. KRASHEN

La méthodologie de KRASHEN est fondée sur l'opposition **entre les notions d'apprentissage et d'acquisition**. Il n'envisage une influence directe de l'appris sur l'acquis que dans des circonstances extrêmement limitées et parce que les phénomènes sont "prêts à être saisis" par l'apprenant." (cf. la "Zone Proximale de Développement" de Vygotski et le concept d'étayage de Bruner).

Selon lui, le processus d'acquisition d'une langue étrangère repose sur "deux systèmes distincts :

- **l'acquisition**, qui mène à la connaissance implicite du système de la langue cible (qu'il appelle grammaire mentale) qui s'acquiert dans un processus inconscient de la même manière que la langue maternelle. Cette connaissance implicite est celle dont nous nous servons quand nous parlons spontanément dans la communication authentique. Elle exige donc pour se développer une communication authentique, une interaction réelle dans laquelle les protagonistes se concentrent sur la transmission du sens et non sur la forme linguistique. C'est par ce processus que se construit la compétence linguistique qui sous-tend la performance de l'apprenant. Elle comprend un "sens de la langue" ce qui permet l'autocorrection. Mais l'acquisition d'un phénomène ne se fait que lorsqu'il peut être "saisi" par l'apprenant, que l'apprenant est "prêt à maîtriser" celui-ci.

- **l'apprentissage** conscient qui aboutit à la connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la LE ou "grammaire de référence" qui s'élabore au moyen des procédures traditionnelles description-exemplification-exercices d'application et à laquelle on peut se référer quand on en a besoin. L'apprentissage conscient ne permet ni l'élaboration d'énoncés, ni leur fluidité. En outre, du point de vue de la compétence, il ne contribue pas non plus directement à l'acquisition. ”.

Partant de cette opposition et de la prédilection pour l'acquisition comme forme fondamentale et efficace de la relation d'un apprenant avec un système linguistique ainsi que des hypothèses générales de Chomsky sur la construction de l'apprenant d'une grammaire interne à partir d'éléments fournis par le milieu, **Krashen prône la priorité de la compréhension sur la production**. L'apprenant se construit sa propre grammaire et par conséquent sa production "ultérieure" à force d'essayer de comprendre. **Le schéma idéal de méthodologie pour l'auteur est donc le suivant : comprendre d'abord, construire sa propre grammaire intériorisée ensuite, utiliser cette grammaire interne pour produire** (Jean Janitza p.42)

III. Les théories "constructivistes" : l'"approche développementale" de Jean Piaget et l'approche historico-culturelle de Vygotski

Pour les constructivistes, le locuteur est avant tout un sujet social.

1. L'approche développementale de Piaget (1896-1980)

Piaget met l'accent sur le caractère interactif de l'activité humaine : la connaissance s'élabore grâce aux actions de l'organisme sur le milieu, l'être humain ne disposant pas de structures cognitives pré-construites et pré-programmées en vue de l'acquisition du langage (comme le LAD de Chomsky) d'où les notions de "paliers" dans les étapes de cette construction, d'équilibres et de déséquilibres successifs entre le milieu et l'individu. Piaget aborde le développement de l'enfant comme un processus autonome intérieur. Il se concentre sur le sujet et privilégie le travail intrapsychique. Le rapport du sujet et de son environnement n'est pas médiatisé par le groupe social auquel il appartient comme nous le verrons chez Vygotski.

Piaget, en réaction aux associationnistes, développe **une théorie du développement de l'intelligence où il place le sujet au cœur des processus : il en fait l'acteur principal**. Il suppose que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes. Il y aurait

équilibration progressive, c'est-à-dire que des **processus de régulations internes à l'œuvre (autorégulation) assureraient une meilleure adaptation de l'individu à son environnement**. À cet égard, Piaget insiste sur le rôle des processus d'assimilation et d'accommodation : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives et le deuxième permettant une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.

En outre, Piaget (1974) suppose différents niveaux de prise de conscience de la démarche cognitive chez le sujet-apprenant. Anticipant la prise de conscience comme une conceptualisation, il parle de la capacité de se représenter, de décrire les phénomènes ainsi que le déroulement de la démarche entreprise : saisie des moyens utilisés, justification de leur choix et/ou ajustements en cours de tâche. Piaget parle également d'abstraction réfléchissante. Le sujet est capable de dégager les caractéristiques de ses actions et de ses processus cognitifs (mécanisme de réfléchissement : réflexion sur le développement de la connaissance).

2. Approche constructiviste interactionniste de **Vygotski** (1896-1980) (Approche historico-culturelle ou théorie psychologique de l'activité)

Dans son ouvrage " Pensée et langage " Vygotsky tente de démêler les relations entre le langage et la pensée et analyse en premier lieu une notion capitale pour toute l'évolution ultérieure de la psychologie soviétique : **la notion de " langage intérieur "**. Cette discussion donne lieu à une controverse sévère et bien connue avec Piaget. Ce dernier prétend que le " langage égocentrique " de l'enfant, ce langage pour lui-même, qui accompagne ses faits et gestes, disparaît au moment de la socialisation, c'est-à-dire vers l'âge de 7 ans ; **Vygotski défend la thèse que ce langage égocentrique ne disparaît pas, mais se transforme en " langage intérieur "** en particulier parce que la société ne tolère pas que l'on parle pour soi à voix haute. **Il attribue une fonction de régulation des actions et un effet " facilitateur " dans la résolution de problèmes** (Jean Janitza p.42).

Par ailleurs, contrairement à Piaget qui privilégie le travail intrapsychique, Vygotsky pense que " La genèse des systèmes cognitifs complexes suit toujours la même direction : *elle va de l'extérieur vers l'intérieur* ; du contrôle matériel des signes extérieurs vers un contrôle intérieur automatisé. Plus précisément : pour chaque individu, **la possibilité d'agir sur l'autre et celle de l'autre d'agir sur lui sont l'origine de la transformation de sa propre activité**. Dans ce sens, le développement va donc aussi de *l'interpsychique vers l'intrapsychique* . Le développement du langage intérieur en est la meilleure illustration. Outils de communication, d'action sur l'autre, **le langage intérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même , pour mieux contrôler ses propres processus de résolution de problèmes, pour mieux structurer une situation problématique "** (p.171)

Pour Vygotski, le développement de l'enfant ne peut être abordé comme un processus autonome intérieur se déroulant entre deux pôles, le sujet et l'environnement, avec l'accent sur le premier pour les théories de type piagétienne, sur le second pour les théories behavioristes. **Il pense que le rapport du sujet à l'environnement social est médiatisé par le groupe social auquel le sujet appartient. Il en découle donc la nécessité d'avoir une théorie des pratiques sociales médiatisant ce rapport et une théorie de l'activité qui soit articulable à ces pratiques.** (Vygotski aujourd'hui p.171)

Vygotsky aborde l'apprentissage humain sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social ; le sujet construisant **avec la médiation d'autrui** des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. **Le médiateur joue alors un rôle important en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques**. Pour étayer ses propositions, Vygotski suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "**zone de proche développement** " (zone proximale de développement) qui est l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il

serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui (cf le concept d'"étayage" de Bruner). Cette manière de concevoir le dépassement est particulièrement intéressante pour qui se préoccupe de l'action éducative.

Le langage étant socialement construit et "situé", qu'il existe un "marché linguistique", quelle stratégie mettre en place pour faire acquérir aux étudiants le "langage légitime".

Dans (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales* (1995, L'Harmattan, pour Elisabeth Bautier ("le langage est une activité et non le produit d'une activité")) le parti pris en faveur des études de Bruner, Vygotski et Bourdieu, y compris Bernstein, est clair :

On peut aussi, avec les psychologues **Bruner** (1991) et **Vygotsky** (1985), penser le langage comme faisant partie des "**outils**" (outils intellectuels pour ce qui est du langage) **qu'une société a construits peu à peu et qui en portent la marque. Dès lors 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 (en particulier, par le biais des catégories lexicales et des types de discours dominants)**". Et elle ajoute : "On peut encore avec **Bernstein** penser les productions langagières d'un individu comme le produit des situations et systèmes de rôles sociaux dans lesquels il est socialisé et qui, sans être bien évidemment coupé de leurs dimensions macro-sociales, correspondent à des investissements particuliers et locaux de ces dimensions. Et se référant à Bourdieu : Dans une perspective proche, on peut encore avec le concept d'habitus de **Bourdieu** (1980) intégrer la trajectoire du sujet et de ses spécificités à l'ensemble de ses pratiques, et ce faisant penser la production langagière comme n'échappant pas à cet habitus – mais il s'agit là d'une conception générale qui ne désigne guère d'éléments langagiers précis. En revanche, **penser les formes et les usages du langage comme investis d'une valeur sur le marché social**, conception pertinente quand on analyse des écrits scolaires; on peut aussi penser les formes et les usages langagiers, en particulier ceux que l'école enseigne et légitime comme l'inculcation d'une forme de pensée spécifique, mais non vécue comme telle (Bourdieu 1967)".

Extraits de ACQUISITION DE LANGUE ETRANGERE
de Wolfgang Klein, (version française 1989, Armand Colin)

Enseignement /acquisition

Il nous semble important de replacer l'enseignement dans une juste perspective. Tant qu'on ne connaît pas les lois qui gouvernent le processus d'acquisition et les facteurs qui le déterminent. Il est illusoire de penser à un enseignement scientifique des langues étrangères.

Peut-on intervenir sur des processus naturels pour les améliorer en influant sur eux ? La réussite n'est pas garantie. L'expérience prouve que de telles interventions peuvent produire des résultats positifs ou négatifs, et ce en fonction de ce que nous savons sur ces processus et les lois qui les gouvernent.

L'acquisition d'une langue, maternelle ou seconde, est un exemple d'un tel processus naturel. L'enseignement des langues est une tentative d'intervention dans ce processus naturel pour l'optimiser. Il est clair que cette intervention peut d'autant mieux réussir que nous en savons plus sur les lois du processus sous-jacent. C'est pourquoi il est important d'étudier ces lois. C'est l'objet de la recherche sur l'acquisition des langues.

L'étude de l'acquisition des langues étrangères ne possède pas une tradition très longue. Alors que la recherche sur l'enseignement des langues qui, logiquement, doit reposer sur l'étude de leur acquisition, a une longue histoire avec plusieurs milliers de publications par an, et qu'elle constitue la sous-discipline la plus prolifique de la linguistique dans son ensemble, on ne comptait il y a une quinzaine d'années que quelques recherches isolées sur l'acquisition d'une langue étrangère. La situation a changé depuis. Il existe de très nombreuses recherches empiriques, programmes ambitieux ou études individuelles, mais leurs résultats sont disparates, souvent difficiles à comparer entre eux, et l'image qui s'en dégage est relativement floue : il existe d'autre part une série de théories ou d'orientations théoriques, mais soit elles sont très globales, soit, si elles sont plus concrètes, elles généralisent hâtivement des résultats isolés

Facteurs qui déterminent l'acquisition d'une langue

Trois grands ensembles de facteurs déterminent le processus d'acquisition d'une langue :

- la capacité linguistique,
- l'accès à la langue.
- l'impulsion à apprendre,

Ces facteurs déterminent les trois dimensions qui caractérisent ce processus - la structure du développement, le rythme d'acquisition, l'état final.

I. LA CAPACITE LINGUISTIQUE

L'homme possède la "faculté du langage" (SAUSSURE) ,une capacité linguistique ou "processeur linguistique" qui dépend de deux ordres de choses :

1. de conditionnements biologiques
2. de la possibilité de communiquer

II. L'ACCES A LA LANGUE

Le processeur linguistique ne peut entrer en action s'il n'a pas accès aux matériaux linguistiques à traiter. L'accès à la langue possède deux composantes essentielles, qui sont très liées l'une à l'autre mais qui doivent être distinguées: L'"entrée" (input) La possibilité de communiquer.

Les facteurs déterminant l'acquisition que **nous allons évoquer** sont déterminant dans l'acquisition d'une langue :

III. L'IMPULSION A APPRENDRE

Par **impulsion à apprendre**, il faut entendre la **totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique** à une langue donnée. Il existe un grand nombre de facteurs, très variés, d'effet positif ou négatif, dont l'action simultanée constitue l'impulsion à apprendre dans un cas donné. Il est important de les distinguer pour deux raisons :

- parce qu'ils n'agissent pas de façon identique sur tous les aspects de l'acquisition linguistique
- parce qu'on peut envisager d'influer davantage sur certains de ces facteurs que sur d'autres, ce qui est important pour l'enseignement.

Les différents facteurs seront regroupés sous quatre grandes rubriques, qui n'échappent pas à un certain degré de simplification mais qui fournissent une première orientation :

1. **L'intégration sociale**
2. **Les besoins de communication**
3. **L'attitude**
4. **L'éducation**

1. **L'intégration sociale (« motivation intégrative »)**

Toujours selon KLEIN, l'acquisition de la première langue est parallèle au développement cognitif et social de l'enfant : celui-ci passe de la condition d'*infans* (celui qui n'a pas la parole) à celle de *zoon logon* et de *zoon politikon*, il acquiert la parole et l'intelligence et devient un être social.

Pour un enfant, l'acquisition de la langue n'est que l'un des aspects de son développement pour devenir un membre de la société à laquelle il appartient. Avec la langue, il apprend à exprimer des sentiments, des représentations, des désirs, selon certaines normes sociales ; il apprend que l'on n'a pas toujours le droit de parler quand on veut, comme on veut, et à qui l'on veut; il apprend comment on se fait des amis, des ennemis par la parole; il apprend que l'on ne doit pas toujours dire la vérité; c'est par la langue que les représentations culturelles, morales et religieuses et autres d'une société sont transmises. Toute l'acquisition de la première langue chez l'enfant est placée sous le signe de la maxime : "Deviens (à peu près) comme les autres." ou, pour le dire de façon plus nuancée : "Acquiers une identité sociale et, dans le cadre de cette identité sociale, une identité individuelle".

Pour l'adulte, les choses sont différentes puisque son **identité sociale** est en grande partie fixée. A l'inverse, le désir de ne pas perdre cette identité est parfois un frein important à l'acquisition de la langue. **Tout va dépendre de la force avec laquelle il ressent la nécessité de s'intégrer socialement.** Le facteur intégration sociale peut dans certains cas exercer des effets négatifs. Un immigré, par exemple, qui se sent bien dans une communauté linguistique (un immigré marocain ayant trouvé une communauté marocaine à Paris) et qui a acquis une certaine identité sociale, peut craindre consciemment ou non, de perdre cette identité s'il s'intègre à une nouvelle communauté linguistique même si cette non-intégration présente pour lui des inconvénients considérables. On trouve là sans doute l'une des causes de la précoce "fossilisation" (SELINKER 1972) de l'acquisition de la langue étrangère chez de nombreux immigrés adultes (cf. SCHUMANN 1978 a, 1978 b)

2. Les besoins de communication ("motivation instrumentale")

Ce facteur ne doit pas être confondu avec le précédent, auquel il est lié. KLEIN souligne la nécessité de faire la distinction entre le facteur "intégration sociale" et le facteur "besoins de communication". Il est sûr que l'intégration sociale implique le fait de pouvoir satisfaire certains besoins de communication. Mais s'intégrer à une communauté est une chose, et comprendre ce que quelqu'un a dit ou écrit dans une langue ou se faire comprendre soi-même dans cette langue en est une autre. Vous pouvez apprendre l'anglais pour pouvoir rédiger des lettres commerciales, mais aussi pour refaire votre vie en Australie.

C'est une évidence que ces besoins peuvent être très divers, et influent très diversement sur le processus d'acquisition. Le vocabulaire que l'on apprend quand on veut avant tout satisfaire des besoins de communication sera lié directement aux domaines d'expérience concernés par ces besoins de communication. Cela vaut aussi bien pour l'acquisition non-guidée de la langue étrangère (un serveur de restaurant italien) que pour l'acquisition guidée (l'anglais commercial, le vocabulaire littéraire dans l'enseignement universitaire des langues). Dans l'acquisition en milieu institutionnel, le lexique est plus unidimensionnel que celui qui est requis pour l'intégration sociale. Enfin, les interactions dans une communauté sociale sont fortement déterminées par des échanges verbaux ritualisés, par des expressions stéréotypées et des formules figées, par un équilibre délicat entre le sérieux et la dérision, entre les actes de parole directs ou indirects, etc. Le degré de maîtrise de l'utilisation de ces formes est décisif pour le degré d'intégration dans la communauté, mais lorsque l'on vise uniquement à se faire comprendre, elles sont en grande partie superflues.

La distinction qu'établit KLEIN entre "intégration sociale" et "motivation instrumentale" correspond *grosso modo*, comme il le signale lui-même, à la distinction entre "motivation intégrative" et "motivation instrumentale" de GARDNER et LAMBERT (1972). Il souhaite en effet éviter l'expression très utilisée en didactique des langues de "motivation", surtout parce qu'elle est trop facilement assimilable à la théorie de la motivation au sens behavioriste. Il est clair qu'une bonne part de ce qui est rangé sous la rubrique "impulsion à apprendre" pourrait être appelé "motivation".

Ce que KLEIN nomme "intégration sociale" et correspond *grosso modo* à la distinction entre **motivation intégrative** et **motivation instrumentale** de GARDNER et LAMBERT (1972) reprise par CLEMENT et HAMERS en 1979 (*Les bases psycho-sociologiques du comportement langagier* Psychologie sociale ed. BEGIN et JOSHI (Presse de l'Université de Laval) :

"Les bases socio-psychologiques de la motivation ont fait l'objet de recherches pendant près de vingt ans, le résultat de ces recherches suggèrent que l'acquisition d'une langue seconde doit être considérée comme une entreprise essentiellement sociale. Ainsi, alors que l'apprentissage de l'histoire, des mathématiques, de la chimie implique l'acquisition de connaissances qui font partie de la culture première de l'étudiant. L'apprentissage d'une langue seconde requiert de l'étudiant qu'il assimile les symboles d'une communauté linguistique différente. Il doit les intégrer de façon fonctionnelle à sa personnalité et leur faire une place dans sa représentation de lui-même. L'acquisition d'une langue seconde sera donc influencée, d'une part, par l'identification de l'individu avec sa propre communauté culturelle, et, d'autre part, par sa capacité et sa volonté de s'intégrer à une communauté où l'on parle la langue seconde".

3. Les attitudes

Un apprenant peut adopter des attitudes très diverses face à la langue à apprendre et à ceux qui la parlent. On admet généralement que ces attitudes exercent une influence très importante sur l'acquisition de la langue - surtout celle d'une langue étrangère. Il est vraisemblable que, toutes conditions égales par ailleurs, on apprendra moins bien une langue que l'on considère comme un grabouilli et dont on ne peut pas supporter les locuteurs (cf. CLEMENT et HAMERS 1979).

Mais ces estimations subjectives peuvent agir de façon plus indirecte. Comme premier exemple, prenons la crainte qui a été évoquée plus haut, et qui peut être complètement inconsciente, de mettre en danger son identité sociale (c'est également un exemple de l'imbrication des facteurs : cette position subjective est une composante négative de l'"intégration sociale"). Un autre exemple est le sentiment -

conscient ou inconscient - de ne pas avoir besoin d'apprendre la langue en question (exemple l'italien pour les Français) ; Un troisième exemple est la variation inter-individuelle en ce qui concerne la "perméabilité de l'ego" (GUIORA 1972), c'est-à-dire la disposition à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter la flanc à la critique par son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible. Cette attitude n'est sans doute pas particulière au comportement linguistique, elle caractérise le comportement des individus dans son ensemble (pour l'acquisition d'une langue seconde voir la notion de "confiance en soi" chez CLEMENT et HAMERS).

4. L'éducation

On peut apprendre des langues comme on apprend la théorie des ensembles ou la biologie : comme un élément de l'idéal éducatif telle que le conçoit certaine société; c'est l'un des attributs des personnes cultivées de savoir le latin et l'anglais. Pour l'enseignement des langues étrangères, ce facteur est essentiel, même s'il n'est pas le seul. Mais c'est en même temps le facteur le plus faible, et qui fonctionne rarement de façon autonome, pour mettre en route le processus d'acquisition. Il ne devient généralement actif que lorsqu'il est lié à d'autres facteurs qui pousse réellement l'apprenant à apprendre : le succès social, mesuré aux notes et aux examens, l'évitement des punitions, ou des facteurs tels qu'ils ont été envisagés en (1) l'intégration sociale et en (3) les attitudes. Lorsque l'on parle de "motivations" dans l'enseignement institutionnel des langues étrangères, on se réfère habituellement à la tentative de créer des attitudes positives ou de proposer des besoins communicatifs aux apprenants, c'est-à-dire de substituer des facteurs comme ceux qui ont été répertoriés en (1) et (3) aux raisons authentiques de l'enseignement dans ce contexte (voir chapitre 3 du livre de KLEIN : Les possibilités d'intervention).