

Entretien d'Annie Couëdel avec Sabrina Ben Karich,  
étudiante en Master I de Sciences de l'éducation, sur le  
Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion (DPP : i/i)

*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 d'une langue 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 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<sup>ème</sup> 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'initiative 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 : insertion/intervention. Acquisition d'une langue seconde*, qui précèdent 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<sup>er</sup> 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<sup>ème</sup> 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 forment 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 entrain 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<sup>ème</sup> 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.org> 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<sup>e</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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](mailto:annie.couedel@wanadoo.fr)