Dans le creuset inter-multiculturel de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

L'interculturel ne s'enseigne pas

Ferroudja ALLOUACHE (1),
Nicole BLONDEAU (2), Anthippi POTOLIA (3)

(1)(2)(3) Université Paris 8

Résumé : Cet article s'inscrit dans l'historicité de l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis dont le projet originel en 1969 était l'ouverture au savoir pour tous, salariés sans baccalauréat, jeunes et « moins jeunes », étudiants venus de tous pays. Quelque 50 ans plus tard, l'établissement accueille encore environ 30 % d'étudiants étrangers qui doivent s'insérer dans leur nouvel environnement académique et maîtriser le français, plus précisément « la langue légitime ». La « diversité », les contacts et confrontations entre personnes issues de milieux sociaux et culturels différents sont le terreau, la réalité des situations pédagogiques. Ainsi, ont été initiées des démarches d'enseignement/apprentissage ancrées dans ce contexte : pédagogie de projet, dispositifs d'autobiographie langagière, journaux de bord, écritures diaristes… Pour nous, l'interculturel ne relève pas d'une vision irénique et binaire. Il ne s'enseigne pas, mais se développe dans une praxis qui met à l'épreuve des conceptions parfois antagonistes du monde, et qui peut permettre de conscientiser les injonctions socio-culturelles incorporées par tout sujet, afin de concevoir des démarches collectives d'émancipation.

Mots-clés : Pédagogie de projet, interculturalité, autobiographies langagières, journal de bord, praxis.

1 Introduction

Le titre de cette contribution peut sembler provocateur alors que la version amplifiée du CECRL[1], publiée en février 2018 par le Programme des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, propose une « échelle de descripteurs », concernant, entre autres, l'établissement d'un « espace plurilingue et pluriculturel ». Dans ce document, ce qu'il est convenu de nommer « interculturalité/interculturel » repose sur l'interrelation entre maîtrise de la langue et appropriation de compétences pluri-interculturelles.

[1] *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Conseil de l'Europe.

Ces notions tendent à devenir un ensemble de compétences mesurables[2]. Cependant, la boutade n'est pas gratuite car elle renvoie à des situations d'enseignement/apprentissage qui sont les nôtres à l'université Paris 8, où l'hétérogénéité sociale, culturelle, celle des parcours de formation et d'âge des groupes d'apprenants amènent certains enseignants à imaginer des formats d'interventions pédagogiques innovants afin de répondre aux besoins de chacun des étudiants. Les dimensions qui relèvent du culturel, même si elles peuvent parfois être prégnantes et nécessiter des moments d'éclaircissement, d'explications, d'échanges, de médiation lorsque les tensions sont fortes, sont appréhendées comme variables parmi d'autres au regard des situations d'enseignement/apprentissage.

L'article présente, analyse et met en perspective l'un des dispositifs pédagogiques élaborés depuis le milieu des années 1970 jusqu'à aujourd'hui à l'université Paris 8, qui considère la pluralité culturelle comme un état de fait des sociétés contemporaines et qui se donne pour objectifs, à la fois formatif et politique, une praxis de la diversité où les conflits de valeurs sont souvent au cœur des inscriptions existentielles et sociales des personnes qui se reconnaissent dans des configurations culturelles qu'elles considèrent comme essentielles et immuables. Ce dispositif, dit de Pédagogie de Projet, sera ici explicité tel qu'il a été conçu, perçu et éprouvé de 1975 à 2013 dans cette université.

La démarche méthodologique s'appuie sur notre propre expérience, soit en tant qu'enseignantes, soit en tant qu'anciennes étudiantes des ateliers de la Pédagogie de Projet, ainsi que sur l'analyse de contenu des journaux de bord tenus par les participants à ces ateliers. Nous nous situons à l'intersection des sciences de l'éducation – en particulier les axes qui investissent les problématiques de l'éducation tout au long de la vie, les histoires de vie comme tension d'inscription des récits expérientiels individuels dans une narration sociale collective, les acquisitions de langue étrangère en contexte de mobilités, de migrations, d'exils parfois voulus, le plus souvent forcés –, de la didactique des langues, de la sociologie et de la littérature, notamment celle dite « francophone ». Notre terrain, pour grande partie la banlieue nord de Paris, a toujours été marqué par la diversité des langues et des cultures, les migrations, les disqualifications sociales et culturelles, les crispations identitaires, les espaces sociaux défavorisés et enclavés.

2 Contexte socio-historique

L'article s'inscrit dans l'historicité de l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis dont le projet originel était l'ouverture au savoir pour tous, salariés sans baccalauréat, jeunes et « moins jeunes », étudiants de tous pays, en particulier en provenance du « tiers-monde », ceux ayant fui les dictatures d'Amérique latine et de Grèce, dans l'horizon de ce que Derrida nomme « hospitalité pure ou *inconditionnelle* » (2001 : 102). L'établissement persiste, vaille que vaille, à perpétuer ses engagements initiaux. En 2020, 30 % d'étudiants étrangers sont présents sur le campus. Ainsi, Paris 8 est-elle nommée « université-monde ».

[2] *Cf.* l'intervention de Véronique Castellotti au colloque du Mans, « "L'interculturel" dans les formations de l'enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives » (22-23 novembre 2018). Colloque organisé par l'EA 2661 CREN, Centre de recherche en éducation (Nantes/Le Mans) en collaboration avec l'EA 3958 IMAGER, université Paris-Est Créteil.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dès l'ouverture du Centre universitaire expérimental de Vincennes en 1969, qui devint en 1981 l'université Paris 8, les contacts et confrontations entre personnes issues de milieux sociaux et culturels différents étaient le terreau, la réalité des situations pédagogiques. Des démarches d'enseignement/apprentissage appropriées à la diversité des publics et à ses besoins en matière de langue et de langage ont donc été initiées. Parmi l'une d'elles, la Pédagogie de Projet, qui s'est élaborée à partir du milieu des années 1970 à l'initiative d'Annie Couëdel, enseignante au département Communication/Français langue étrangère (COM/FLE). Cette pédagogie a été un creuset d'expériences où étudiants francophones et étrangers se retrouvaient ensemble dans des ateliers de projets pour maîtriser, non seulement la langue en tant que système grammatical, mais aussi « la langue légitime », dont « […] la compétence s'acquiert en situation, par la pratique […] » (Bourdieu, 1982 : 84), ainsi que pour réaliser des projets communs, arrimés à une réalité sociale qu'il était important de transformer. Il s'agissait d'apprendre en faisant (Dewey, 1916/1975). Dans ces ateliers, l'interculturalité était consubstantielle de la situation d'éducation. L'intention n'était pas de « parler de », mais « de faire avec » afin qu'un projet collectif puisse aboutir. Ici, ce qui est nommé « interculturalité » se vit dans des confrontations dialogiques, dans des affrontements parfois belliqueux. L'enseignant reste en retrait car l'essentiel est ce qui se passe entre les étudiants, ce qu'ils peuvent parvenir, au-delà des dissensions, parfois culturelles, mais pas seulement, à construire ensemble. C'est en ce sens que le projet collectif est important car le désir qu'il aboutisse oblige les protagonistes à éprouver les conséquences de philosophies de l'existence qui semblent divergentes, à entrer dans des négociations dans lesquelles personne ne perdra la face ou n'aura l'impression d'avoir abandonné sans contrepartie ce qu'il considère appartenir à son identité.

Dans les années 1970, l'enseignement du français aux étudiants étrangers engagés dans un cursus universitaire s'appuyait essentiellement sur les manuels de français langue étrangère disponibles à l'époque, respectant une progression grammaticale et ayant comme soubassements théoriques essentiellement le behaviorisme et le structuralisme. Or, ni la progression, ni les contenus transmis n'étaient adaptés aux exigences orales et écrites de l'université.

L'année 1974-75 sera déterminante quant aux choix pédagogiques de l'atelier de Pédagogie de Projet (alors nommé « cours de FLE »), nourri par la lecture des travaux de Paulo Freire. Le 25 juillet 1974, l'arrêté Soisson instaure un *numerus clausus* pour les étudiants étrangers, statuant à 10 % leur quota de présence dans l'enseignement supérieur et encourageant les universités à accueillir prioritairement les personnes venant de pays aux technologies avancées, à imposer des conditions à l'inscription (équivalence du baccalauréat, niveau de langue et assurance de revenus). Le cours de FLE d'Annie Couëdel se transforme en « Comité de défense des étudiants étrangers » auquel s'agrègent rapidement les étudiants français engagés dans la lutte pour cette cause. Les lectures de textes de presse, d'écrits de différentes instances de l'université et de groupes militants, les rédactions de tracts, les préparations d'interventions dans les assemblées générales, autant de situations de communication tendues vers un projet collectif qui ont permis aux étudiants étrangers de s'affronter à la langue, de se l'approprier en contexte, dans une pratique, dans un but clairement défini, en s'ap-

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

puyant sur les compétences des locuteurs natifs. Tous étaient devenus acteurs d'une histoire à construire, d'un projet commun à réaliser, d'un combat à mener. Dans le même temps, les étudiants étrangers avaient acquis en assurance, trouvé une place dans l'espace social et progressé dans la maîtrise du français.

3 Le dispositif de Pédagogie de Projet : un carrefour d'interculturalité

Peu à peu, les cours de FLE se sont ouverts aux étudiants français et à force de tâtonnements expérimentaux, d'ajustements au fil du temps, ils se sont transformés en ateliers de Pédagogie de Projet intitulés : « Conception et élaboration de projets, interculturalité et acquisition de langue seconde », et organisés selon « […] 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 » (Blondeau, Couëdel, 2000 : 38). L'ensemble du dispositif reposait tout d'abord sur un cours théorique concernant les aspects psycho-sociocognitifs de l'acquisition d'une langue seconde dans l'environnement où celle-ci est parlée et les réponses apportées par la Pédagogie de Projet au processus d'acquisition. Ce cours était destiné aux étudiants de maîtrise/master Sciences de l'éducation et Sciences du langage/Didactique des langues. Il était suivi par les ateliers proprement dits où se retrouvaient des étudiants de tous cursus et de tous niveaux, les Français étant en général attirés par la réalisation de projets, les étrangers désirant améliorer leur niveau de langue. Les étudiants du cours théorique prenaient part aux ateliers dans le cadre d'une observation participante, contribuaient à l'élaboration des projets et pouvaient devenir tuteurs de certains de leurs pairs étrangers, les accompagnant dans leurs apprentissages du français et de la communication en français.

Les ateliers se déroulaient selon un rituel qui organisait à la fois les espaces et les temporalités et structurait un ensemble complexe. La première heure avec le groupe entier, appelée « forum » ou « séance plénière », était consacrée aux questions d'actualité, de société ou aux problèmes qu'affrontaient certains étudiants ainsi qu'à l'avancement des projets. C'était un instant de débat, de confrontation, où la langue mobilisée ne faisait pas objet de corrections explicites mais où les orateurs étaient amenés, à travers les questions du public, à l'aide de leurs camarades, à reformuler leurs messages afin que ceux-ci soient clairs pour tous. Puis, pendant quatre heures, les groupes-projets, autogérés, se dispersaient où ils voulaient sur le campus (bibliothèque, cafétéria, pelouse dès que le soleil était au rendez-vous, hors les murs de l'université lorsque leur projet l'imposait…) ou restaient dans la classe. Enfin, la dernière heure réunissait l'ensemble des étudiants pour un compte rendu réflexif sur la progression des projets : obstacles rencontrés, propositions de solutions entre pairs et objectifs de travail pour la semaine suivante.

3.1 Les projets réalisés au sein du dispositif

Les projets tels qu'ils sont conçus, conceptualisés dans cette pédagogie viennent des étudiants et non de l'instance enseignante. Ils sont collectifs et en prise avec une réalité sociale qu'il s'agit de transformer, dont il s'agit à tout le moins d'essayer d'infléchir les

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

aspects qui semblent les plus injustes. Ils sont aussi créateurs car ils obligent à prendre en compte tous les paramètres de la situation, la multiplicité des variables. Ils ne sont jamais définis une fois pour toutes et peuvent se transformer en fonction de ce qui 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" (Guy Berger[3]) » (Couëdel, Blondeau, Kalentieva, 2001 : 391).

Les projets réalisés sont très variés. Ils dépendent des engagements politiques, esthétiques, idéologiques de ceux qui les ont choisis. En 1978, le premier réalisé est le film « Vivre la langue », qui présente les ateliers de Pédagogie de Projet, donne la parole aux étudiants et transmet les dynamiques d'apprentissage, de confrontation d'idées et de valeurs, de tissages relationnels en œuvre dans l'espace/temps des ateliers[4] En 1983, est créé le festival interculturel, qui perdure jusqu'à aujourd'hui, puis, en 1984 est fondé le Centre interculturel Vincennes-Saint-Denis (CIVD) qui poursuit encore ses activités. Le premier numéro de la revue *ÉCHO-GRAPHIE*, projet commun à tous les participants des ateliers, paraît en 1981. C'est une revue semestrielle composée d'articles, de comptes rendus d'enquêtes, d'entretiens, de créations graphiques… entièrement prise en charge par les étudiants et qui est publiée jusqu'en 2013. En 1998, un groupe d'enseignants et d'étudiants participe au 150e anniversaire de l'Abolition de l'esclavage à l'île de La Réunion, organise des rencontres et des animations avec la population du quartier du Chaudron à Saint-Denis[5], collecte ses impressions sur l'événement, perceptions très éloignées des discours officiels. Pendant quatre ans, de 1993 à 1997, les rencontres internationales et interculturelles du *Triangle de l'Écumeur* ont réuni enseignants et étudiants des universités de Papeete (Tahiti), d'Atlanta (West Georgia University, USA), de Bogota (Université Francisco Jose di Caldas, Mexique), l'Institut universitaire des langues d'Irkoutsk (Russie) ainsi que l'université Paris 8, en particulier avec la participation des membres du CIVD et des étudiants des ateliers de Pédagogie de Projet. En 1994, deux rencontres ont eu lieu autour du thème « Rites et rythmes » à Papeete (où une exposition de peintres polynésiens et français a été installée dans l'atelier de Pierre-Émile Victor à Bora-Bora) et à Irkoutsk, en 1996 une autre a lieu à West Georgia University autour du thème « Créativité à travers les cultures » et la dernière se déroule à Paris 8 en 1997 intitulée « La ville : espace/temps ». Pendant ces sessions nomades est élaborée une revue au titre éponyme rendant compte des travaux collaboratifs des participants. En 2008, est inaugurée la bibliothèque d'Akoumapé (Togo) dont l'idée avait été émise en 2006 par un étudiant togolais qui avait réussi à réunir un groupe de pairs pour parvenir à réaliser son projet. Depuis, des étudiants partent régulièrement sur les lieux pour suivre les réalisations de la bibliothèque, organiser des activités de lecture, d'écriture avec les enfants. Plus tard, une autre bibliothèque a été ouverte à Kouvé, toujours au Togo. D'autres projets ont abouti : film sur les Roms, entretiens filmés avec des SDF, télévision étudiante diffusée dans l'enceinte de l'université, TV NERF, réfection d'une case santé dans la

[3] Guy Berger est professeur émérite en sciences de l'éducation et l'un des fondateurs du département de sciences de l'éducation de l'université Paris 8. La citation, qui lui est attribuée, est extraite d'un entretien qu'il nous a accordé en 2000.

[4] *Cf.* http://www.archives-video.univ-paris8.fr/video.php?recordID=108.

[5] Quartier populaire de Saint-Denis de La Réunion.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

banlieue de Dakar, création et diffusion d'une revue de poésie, *Le matin déboutonné*, envoi de livres pour une école d'un village de Serbie, écriture d'un roman à plusieurs mains, publication de fanzines… La liste exhaustive de tous les projets entrepris est trop longue pour être établie.

3.2 Le journal de bord

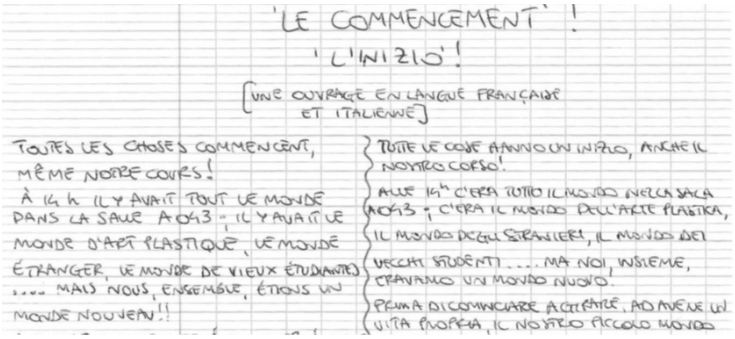
C'est l'un des outils du dispositif : il est écrit individuellement, au « fil de la plume », toutes les semaines. Il rend compte des séances, des avancées des projets, des fonctionnements ou dysfonctionnements des groupes. C'est là que se manifeste la complexité de la communication à laquelle l'individu est confronté. Cette activité d'écriture est l'expression d'une subjectivité individuelle (surprise, étonnement, malentendu, conflit, décalages culturels et sociaux, dimension du genre, etc.) qui s'articule au collectif. Elle permet aussi la réflexivité, la prise de distance avec des attitudes non pensées, parfois inappropriées, des préjugés… C'est aussi un espace de liberté, de créativité, de narration de soi. Sabrina, née en France, écrit :

> « […] je suis d'origine marocaine (les plus sectaires diraient berbère). J'habite et j'ai habité toute ma vie dans une ville du Val-d'Oise (j'ai poussé au kérosène !) dans ce que beaucoup appellent "la cité".
>
> Jeune, ado, adulte, je suis passée par toutes ces phases dans cet environnement ! Élève en échec scolaire, jeune désorientée, médiatrice sociale on m'a nommée de différentes façons ! Je pense que ce petit résumé de moi peut éclairer ce que je nomme comme "résonances de certains termes".
>
> Ce vendredi, j'ai discuté avec une Bolivienne, une Péruvienne, des Autrichiens, etc., et je crois, non je sais, que c'était la première fois de ma vie, non pas, parce que je ne le voulais pas, mais parce que je n'avais jamais eu cette occasion. » (Journal du 15 octobre 2004)

Pour elle, c'est la rencontre avec l'autre, l'étranger, qui la renvoie à sa propre étrangéité. Les ateliers lui permettent d'établir des contacts avec des personnes qu'elle n'a jamais côtoyées dans son environnement social, de s'ouvrir à la diversité. Le travail d'écriture l'amène à prendre conscience de la forme d'isolement dans lequel vit sa cité du Val-d'Oise, qui est aussi son propre isolement.

Quant à Laura, italienne (journal d'octobre 2008), elle joue avec la liberté laissée dans l'écriture du journal et livre un texte bilingue. Lors de cette première séance d'atelier, c'est l'hétérogénéité du public qui capte son attention. Elle est tout d'abord sensible aux différents « mondes » qui peuplent la salle de classe, puis, immédiatement cette diversité est transformée en un « nous » collectif, créateur d'une entité originale et imprévue, ouverte à des rêves communs : « Mais nous, ensemble, étions un monde nouveau !! ».

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031



Pour certains participants aux ateliers, le journal de bord peut devenir journal de recherche. L'injonction de « l'écriture au fil de la plume » a pour objectif d'aider les étudiants à entrer dans l'écriture en dépassant leur peur de commettre des erreurs.

Dans cette approche, comme nous l'avons écrit précédemment, l'enseignant est en retrait. Il ne transmet pas un savoir préconçu. Les contenus émergent à la fois de l'actualité, des obstacles que rencontrent les étudiants (comment constituer un dossier de demande de subvention, prendre contact avec des représentants des instances de l'université, des collectivités locales, etc.). Ils apprennent par l'expérience à maîtriser à la fois la langue et ses conditions d'acceptabilité (Bourdieu, *op. cit.* : 84) et à composer avec l'autre/les autres pour qu'aboutisse le projet.

3.3 La Pédagogie de Projet et le public de Paris 8

Beaucoup d'étudiants de Paris 8 sont issus de milieux socio-culturels défavorisés, éloignés des codes académiques et de la « culture cultivée », crispés parfois sur des identités fantasmées. D'autres viennent de traditions éducatives où la parole des adultes doit être respectée, où l'ordre pédagogique est pyramidal, le discours professoral magistral et où le rapport aux savoirs épouse la parole du maître. Certains sont enfermés dans des systèmes de croyances dans lesquels l'ordre inégalitaire des structurations sociales est vécu comme inné, figé.

L'objectif est d'amener la diversité des étudiants à prendre conscience des enfermements dans lesquels nous sommes tous englués, qu'ils parviennent à être sensibles au potentiel de leurs expériences singulières, à la richesse des répertoires langagiers qui circulent parmi eux et qu'ils s'emparent d'une possibilité d'agir, à tout le moins, qu'ils la conçoivent. En dernier lieu, il s'agit pour eux de s'acheminer vers des démarches émancipatrices, de prendre confiance.

Si leur insertion universitaire réussie est bien l'un de nos buts, notre ambition est de les accompagner à devenir acteurs éclairés de sociétés désormais plurilingues/-pluriculturelles, qu'elles soient européennes ou non, et à participer à la constitution d'espaces sociétaux « vivables ». Or, alors que des tensions, catégorisées comme « religieuses », « culturelles » ou « ethniques » par de nombreux médias et certains chercheurs, couvent dans de nombreux pays, où des massacres relevant des mêmes catégorisations sont perpétrés à l'heure actuelle, les enjeux sont d'importance.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dans l'inflexion de nos interventions et les objectifs qui leur sont assignés, se pose la question de l'évaluation dans un contexte universitaire tendu sur la compétitivité qui se décline en termes de notes et de classements. Si nous évaluons nos étudiants en fonction des projets et des textes qu'ils réalisent, il nous est impossible d'« évaluer » ce qui relève de la dimension interculturelle, des transformations qui s'inscrivent dans un processus. Or, l'université note des produits, non des processus.

4 Et l'interculturel dans tout cela ?

Il est possible de dire que l'interculturalité est consubstantielle au dispositif, mais elle n'est pas objet de discours, elle n'est pas « savoir en soi » à transmettre. C'est l'hétérogénéité des groupes qui crée la dynamique des interactions, multiplie les échanges, soulève des conflits dont la régulation peut s'effectuer dans le dialogue, qu'il soit serein ou tendu, voire violent, mais aussi et surtout dans le faire du projet commun. Ce n'est pas une différence dite « culturelle » que l'on découvre qui permet de comprendre ce qui est en jeu quand la communication dysfonctionne, quand l'incompréhension s'instaure. Il ne suffit pas, par exemple, de savoir que les êtres humains ont une appréhension du temps qu'E. T. Hall (1984) qualifie de polychronique ou de monochronique, selon la « culture » à laquelle ils sont censés appartenir, 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, dans le dialogue incessant, les interrogations, que seront vraiment éprouvées les conséquences de postures 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 qu'il considère appartenir à son identité.

Si les échanges portent parfois des traces d'appartenances dites « culturelles », de préjugés, s'ils sont parfois déstabilisés par l'altérité dérangeante, il n'en est pas moins vrai que la communication, le rapport à l'autre sont aussi fortement conditionnés par le social : position occupée, capital culturel, valeur plus ou moins prestigieuse accordée à sa propre culture et à celle de l'autre. C'est dans le projet construit en commun que les acteurs découvrent la façon dont ils sont perçus dans leur manière de gérer le quotidien, d'interpréter des situations, de développer des tactiques ou des stratégies, d'aborder les problèmes. C'est dans ce processus d'élaboration collective que chacun peut prendre conscience qu'il n'existe pas de comportement culturel universel, figé, que chacun arrive avec un passé, une histoire qui participent de l'histoire d'un pays et d'une société en rapport avec d'autres histoires et d'autres sociétés.

Si, dans l'ensemble, le dispositif a généré ce qui vient d'être décrit, il ne faut pas non plus occulter les échecs : les départs feutrés ou fracassants d'étudiants (« on n'apprend rien ici », « les profs n'enseignent rien »), le manque d'investissement d'autres, les impasses de certaines confrontations quand les protagonistes résistent à sortir des appartenances exclusives, qui relèvent souvent de l'ordre de la croyance.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

5 Nos appuis théoriques

Ils ne peuvent être présentés par ordre chronologique ou ordre d'organisation d'un savoir. Ce sont des constellations imprévisibles de rencontres et de lectures au fil des expérimentations pédagogiques. Nos tâtonnements pédagogiques sont allés chercher des « soutiens », des éclairages dans des théories ou des expérimentations déjà élaborées.

En ce qui concerne la langue en tant que pratique et distinction sociales, il s'agit de Bourdieu, en particulier de *Ce que parler veut dire* (1982). Paulo Freire nous a apporté sa conception de l'éducation : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (1974 : 62), celle du dialogue, qui est une praxis, et l'« essence de l'éducation comme pratique de la liberté » (*ibid.* :* 71) qui « exige une grande confiance dans les hommes » (*ibid.* : 75), le concept de conscientisation qui provoque le pouvoir d'agir et peut inverser les situations de domination.

Les pédagogues de l'Éducation nouvelle, en particulier Freinet, Dewey et son « *Learning by doing* », l'école de Palo Alto, Clément et Hamers, Vygotsky, de Certeau et sa poétique des chemins de traverse, des sentiers de contrebande, ont aussi nourri notre réflexion ainsi que la littérature, en particulier celle dite « francophone », celle des marges.

Face aux apories dans lesquelles se trouve actuellement cette notion d'interculturel, sans doute sommes-nous « forcés » à imaginer d'autres paradigmes d'approche, d'interprétation, d'investigation. Au regard des déplacements massifs de populations, dont nous ne sommes qu'aux prémisses avec ce qui est appelé hypocritement et cyniquement la « crise des migrants », les enjeux sont de taille.

Pour notre part, c'est É. Glissant qui nous fait entrevoir une possible échappée, et non une réponse, un autre imaginaire des cultures, des langues, des peuples et des espaces. Il écrit :

> « *La pensée du métissage*, de la valeur tremblante non pas seulement des métissages culturels mais, plus avant, des cultures de métissage, qui nous préservent peut-être des limites ou des intolérances qui nous guettent, et nous ouvriront de nouveaux espaces de relation » (1997 : 15). Par « cultures de métissage », l'auteur nous invite à penser une autre dimension de la culture, celle où les rencontres, les chocs, les affrontements des humains sont au centre de configurations identitaires imprédictibles, intriquées à la fois dans l'histoire et les migrations contemporaines qui fabriquent des constellations culturelles inattendues bâties sur la « Relation », véritable poétique du divers (Glissant, 2009).

6 D'hier à aujourd'hui : quelle actualité ?

Si au fil du temps, le public de Paris 8 s'est diversifié (augmentation des étudiants en échanges internationaux, des accords bilatéraux, présence récente d'étudiants réfugiés), la tradition d'accueil des étudiants étrangers perdure.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

50 ans après sa création, l'université accueille toujours 30 % d'étudiants étrangers et l'établissement a été l'un des premiers à créer, en 2015, un diplôme universitaire (D.U.) pour les étudiants exilés en insertion universitaire en France et le seul à accepter le niveau débutant[6]. La Pédagogie de Projet surgeonne – par capillarité scientifique, engagement pédagogique et politique – sous d'autres formats au sein de certains enseignements dispensés par le département COM/FLE ou à travers des projets portés par ce même département : recherches-actions autour des langues et des identités de collégiens (Allouache *et al.*, *sous presse*), dispositifs d'autobiographies langagières (Allouache *et al.*, 2016) et/ou affectives des langues, de récits de cheminement intellectuel des étudiants, journaux de bord et de recherche, écritures diaristes qui lient expériences individuelles et collectives… Ces activités mobilisent, entre autres, la littérature en tant qu'espace d'interculturalité et en particulier les littératures francophones où s'expriment les voix des anciens colonisés, des descendants de l'immigration qui, des marges qui leur sont assignées, interrogent le centre dominateur et renvoient aux étudiants des narrations dans lesquelles ils peuvent se retrouver.

Ne pas conclure et imaginer…

Comment nous l'avons déjà écrit, pour nous, « l'interculturel » n'est pas objet de discours (même s'il peut l'être dans les moments d'analyse, de réflexion) ni un « savoir en soi » à transmettre. C'est l'hétérogénéité des groupes qui crée la dynamique des échanges, soulève des conflits dont la régulation s'effectue dans l'interaction, qu'elle soit sereine ou tendue, voire virulente. Il peut parfois ne résulter aucun consensus. À titre d'exemple, nous pouvons citer une discussion houleuse sur le port du voile à l'université entre un groupe de filles voilées et le reste de la classe (2007). La semaine suivante, les étudiantes concernées se sont présentées en cours avec des soutiens masculins ne faisant pas partie de l'université. Un autre exemple concerne la réaction violente d'un étudiant comorien lors d'un exposé d'une camarade italienne sur le trans-féminisme en 2017.

Si les échanges portent parfois des traces d'appartenances dites « culturelles », si les étudiants peuvent être déstabilisés par l'altérité dérangeante, il n'en est pas moins vrai que la communication, le rapport à l'autre sont indissociablement liés à la dimension sociale : position que l'on occupe, capital culturel, valeur plus ou moins prestigieuse accordée à sa propre langue, sa propre culture et à celle de l'autre. C'est dans des élaborations communes que les acteurs découvrent la façon dont ils sont perçus dans leur manière de gérer le quotidien, d'interpréter des situations, d'agir, de parler et d'exposer leurs opinions.

Que ce soit les dispositifs de Pédagogie de Projet ou d'autobiographies langagières, la relation pédagogique est de type horizontal, collaboratif et dialogique. Nous ne nous situons pas dans une formation préétablie à proprement parler, mais dans une praxis où les expériences partagées cherchent à amener les personnes à se transformer, à infléchir les représentations qu'elles se sont forgées d'autrui et d'elles-mêmes, et à entrer dans un processus réflexif (penser la manière dont on pense, conscientiser les injonctions socio-culturelles incorporées, éprouver le rapport à l'altérité…). Ce

[6] Paris 8 a aussi rejoint le Programme Pause pour les chercheurs étrangers en danger : https://www.college-de-france.fr/site/programme-pause/index.htm

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

processus peut devenir émancipateur, et porter une volonté de changement social et politique.

Notre posture épistémique, qui s'appuie sur la connaissance empirique, est que l'interculturel ne s'enseigne pas, il se vit dans la confrontation, il se déploie dans des pratiques sociales qui vont amener à un retour réflexif sur les expériences singulières, qui s'élaborent dans « *les dysphonies* » (Glissant, 1997 : 16). C'est une praxis basée sur « *le* "*dia-logue*" *des cultures :* dia *de l'écart et du cheminement ;* logos *du commun de l'intelligible. Car c'est ce commun de l'intelligible qui fait* l'humain » (Jullien, 2016 : 6). Et c'est bien ce « commun », ce qui nous fait penser ensemble et nous lie, qui est le véritable enjeu de notre démarche.

Bibliographie

Allouache, Ferroudja, Blondeau, Nicole, Taourit, Radija (2016), « Autobiografie linguistiche : ancoraggi esistenziali, transmissioni, elaborazioni identitarie » *in* Anfosso, Giampaolo, Polimeni, Giuseppe, Salvadori, Eleonora (dir.), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, Milano, FrancoAngeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, p. 139-164. Traduction en portugais : (2017), « Autobiografias linguageiras : estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão » (trad. Christianne Benatti Rochebois), *in* Araújo, Naiara Sales, Pinheiro-Madriz, Josilène (dir.), *Línguas, Literaturas e Ensino : reflexões da contemporaneidade*, Brésil, São Luís, Edufma, p. 161-187.

Allouache, Ferroudja, Blondeau, Nicole, Potolia, Anthippi (*sous presse*), « Biographisations langagières intergénérationnelles : dispositifs d'émergence des non-dits, de transformations des personnes, d'entrées dans les apprentissages », *in* Leroy, Delphine (dir.), *Écritures et/en migration(s) : expériences, tensions, transformations*, Paris, Petra.

Blondeau, Nicole, Couëdel, Annie (2000), « Pédagogie de projet, journal de bord et perception de la diversité culturelle », *Dialogues et Cultures,* n° 44, numéro préparatoire du X^e^ Congrès mondial des professeurs de français, Bruxelles, FIPF, p. 36-51.

Couëdel, Annie, Blondeau, Nicole, Kalentieva, Tatiana (2001), « Interculturalité et lien social. Un dispositif de rencontres internationales : "Le Triangle de l'Écumeur" », *Dialogues et Cultures,* n° 45, Actes du X^e^ Congrès mondial des professeurs de français, Bruxelles, FIPF, p. 388-393.

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Certeau (de), Michel (1990/2001), *L'invention du quotidien, t. 1, Arts de faire*, Paris, Folio, coll. « Essais ».

Derrida, Jacques, Roudinesco, Élisabeth (2001/2003), *De quoi demain… Dialogue*, Paris, Flammarion, coll. « Champs ».

Dewey, John (1916, trad. 1975), *Démocratie et Éducation*, Paris, Armand Colin.

Freire, Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, FM, coll. « Petite Collection Maspero ».

Freire, Paulo (2006), *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Toulouse, Érès.

Glissant, Édouard (*1997), Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, Paris, Gallimard.

Glissant, Édouard (2009), *Philosophie de la Relation, poésie en étendue,* Paris, Gallimard, coll. « NRF ».

Hall, Edward T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais ».

Jullien, François (2016), *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne.

Potolia, Anthippi, Stratilaki, Sofia (2012), « Du discours des biographies langagières à la construction des sphères identitaires », *in* Alao, George, Derivry-Plard, Martine, Suzuki, Elli, Yun-Roger, Soyoung (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé,* Paris, éditions des Archives contemporaines, p. 223-231.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031