

## Réseau Pédagogique d'Actions Langues et d'Acclimatation aux Cultures (Répalac)<sup>1</sup>: passerelle pour passer des îlots vers des archipels de formation

Marie-Noëlle Antoine  
Docteure en Sciences de l'Éducation  
Ingénieure de formations en langues



Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 87-105

**Résumé :** *Au sein du cloisonnement et de la territorialité linéaire de disciplines scolaires chiliennes, le français apparaît de surcroît comme une discipline orpheline, une des portions émergées de l'iceberg d'une didactique en souffrance. L'enjeu est donc de transformer cette problématique de l'éviction du français hors du système éducatif chilien en une ressource, permettant à la manipulation didactique actuelle de prendre la forme d'une reconstruction professionnelle de la formation des professeurs de langues. Le troisième millénaire dans toute sa frénésie globaliste accule à auner l'angle séparant le dénivelé toujours plus marqué entre les connaissances et le savoir-être. À partir de cela, s'esquissent des volontés de minimiser cet écart, en déployant des pédagogies conjointes jouxtant les autonomies, les participations solidaires et la conscience de la «citoyenneté terrienne», terme cher à Edgar Morin. Par ailleurs, l'école chilienne est en train de changer de visage culturel puisqu'elle ouvre ses portes à des enfants et à de jeunes migrants des pays voisins, mais aussi de Haïti, de République Dominicaine, etc... La mise en œuvre d'une éducation interculturelle contextualisée représente par conséquent, la réponse à la complexité socioéducative ambiante. Ce type de pédagogie de l'interculturel n'apparaît pas comme une pratique courante dans les cours proposés au Chili, il existe là un intervalle où proposer une innovation et une expérimentation. Le Répalac recourt ainsi fortement à des notions fondées sur et visant la souplesse, l'adaptabilité, la mobilisation contextualisée des compétences professionnelles. Il contribue par conséquent, à la diversification des contenus et des dispositifs de formation en amenuisant l'intervalle entre l'Homo Sapiens et l'Homo Faber et en privilégiant l'interaction, le processus, les contextes, la création, la réflexion critique en boucle. Il s'agit bien là d'une biodidactique.*

**Mots-clés :** Réseau pédagogique - Interculturel - Langues-cultures - Biodidactique<sup>2</sup> - Innovation

**Abstract:** *Inside the compartment and the lineal territory of the school disciplines, French language appears also as a lost cause in Chile, an emergent portion of the didactics iceberg that is suffering. So, the bet is to change the problematic of the French language eviction out of the Chilean education system for a professional resource into the teacher training. The third millennium with all its globalise frenzy compels us to measure the angle separating the difference of level, more and more visible, between the knowledge and the knowledge-being. Starting from that, it's important to*

*sketch wills in order to minimize this distance, deploying joint pedagogies that permit to approach autonomies, commons participations, and an awareness of the “planetary citizenship” from Edgar Morin. Besides, the Chilean school is changing because it’s opening to children and youth people issued from migration, descendants from African people or from others cultural minorities. The execution of intercultural education is therefore, the challenge and the response to the educative complexity in our time. This kind of intercultural pedagogy is not a custom in the classrooms proposed in Chile, so there is an interval there, in order to propose an innovation and experimentation. The Pedagogic Net of Languages Actions and Acclimation to the Cultures (Répalac) does use notions based on and aiming at the flexibility, the adaptability, and the conceptualized interaction of the professional skills. It contributes consequently to the diversity of the contents and the trainings, by reducing the space between the Homo Sapiens and the Homo Faber and by privileging the interaction, the process, the contexts, the impact, the creative development and the critical circle reflection, in other words it’s a biodidactic.*

**Key words:** *Educational network - Intercultural - Languages-Cultures - Biodidactic - Innovation*

**Resumen:** *En Chile, dentro de la demarcación territorial de las disciplinas escolares, el idioma francés aparece además como una asignatura huérfana, una de las porciones emergentes de un iceberg, el de una didáctica en sufrimiento. El desafío consiste en transformar esta problemática de la desaparición del francés dentro del sistema educativo chileno en un recurso, que permitiría a la manipulación didáctica actual de tomar la forma de una reconstrucción profesional de la formación docente. El tercer milenio con toda su frenesí globalista nos obliga a medir el ángulo separando el desnivel más y más visible entre el saber y el saber-ser. A partir de eso, se deben esbozar voluntades de minimizar esta distancia, desplegando pedagogías conjuntas que acercan las autonomías, las participaciones solidarias y la conciencia de la “ciudadanía planetaria”, de la cual habla Edgar Morin. Por otra parte, la escuela chilena está cambiando de rostro cultural, ya que se está abriendo a niños/as y jóvenes migrantes, afrodescendientes o a otras minorías culturales. La implementación de una educación intercultural representa por ende, el reto y la respuesta a la complejidad educativa de nuestra época. La pedagogía de la interculturalidad no suele ser una práctica común en los cursos impartidos en Chile, existe allí un espacio donde proponer innovación y experimentación. La Red Pedagógica de Acciones Lenguas y de Aclimatación a las Culturas (Répalac) usa nociones que apuntan a la flexibilidad, a la adaptabilidad y a la alianza contextualizada de las habilidades profesionales. Contribuye por ende a la diversificación de los contenidos y de los dispositivos de formación, reduciendo el espacio entre el Homo Sapiens y el Homo Faber, y otorgando prioridad a la interacción, al proceso, a los contextos, al impacto, al desarrollo creativo y a la reflexión crítica en círculo, en otros términos se trata de una biodidáctica.*

**Palabras claves:** *Red pedagógica - Interculturalidad - Idiomas-Culturas - Biodidáctica - Innovación*

## 1. Introduction

Dans un contexte de croissance économique entraînant le Chili à participer au grand jeu des échanges mondiaux, le système éducatif chilien se trouve à un

tournant de son processus. En effet, l'urgence est à l'adaptation systémique de l'éducation à cette nouvelle réalité économique. Ce système concentre un ensemble de contradictions, de forces, de valeurs qui sont le propre d'un pays. La société chilienne prône une éducation d'égalité et de qualité. Et dans les faits, nous observons une école hétérogène avec des inégalités sociales fortes sans projet pédagogique national officiel. Au-delà de toutes ses réformes, l'enseignement chilien reste extrêmement élitiste et improductif. L'inéquité au Chili est énorme et se situe au niveau géographique, générique, salarial, éducatif, etc... Les résultats aux épreuves du Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (désormais Pisa) sont bien au-dessous de ceux des pays développés : « Deux élèves sur cinq terminent le CM1 sans comprendre ce qu'ils lisent. (...) 40% des étudiants qui choisissent la filière pédagogie ne sont pas capables de tirer des conclusions d'un texte simple. Une fois professeur, ils continuent avec cette incompétence. »(Educación 2020, 2009 : 3).<sup>3</sup>

En 2004, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (désormais Ocede) avançait dans son compte-rendu : « Le Chili ne pourra pas donner une éducation de qualité élevée avec des professeurs préparés de façon inadéquate. (...) Les professeurs chiliens semblent être sérieusement peu préparés pour enseigner un curriculum adéquat. »

Lorsqu'on cherche à comprendre comment se fabriquent l'échec, l'inéquité, les imperfections d'un système scolaire, il est nécessaire de s'intéresser aux métiers d'enseignant et d'apprenant, aux pratiques pédagogiques et par conséquent, à la formation initiale et continue des professeurs. Il convient alors, de chevaucher différents contextes éducatifs et d'ébaucher les repérages communs des enjeux majeurs, comme celui prôné par Christian Baudelot : «L'égalité est un facteur d'efficacité ».

## 2. Contextes éducatif et formatif chiliens

Les contextes historiques et culturels où opèrent les systèmes éducatifs ont une influence autant sur la structure d'organisation et de fonctionnement du travail éducatif que sur la façon dont les enfants, les jeunes et les adultes les reçoivent. Les dimensions historique, politique, sociale et culturelle de l'éducation peuvent quelquefois freiner la portée des innovations engagées sur certains aspects du système éducatif. Il s'agit ainsi de prendre en compte l'expérience acquise par le Chili en matière d'innovation (démocratisation des savoirs ; amélioration de la qualité des enseignements), d'activer une meilleure connaissance des limites des processus de réforme mis en œuvre afin de ne pas s'enfermer dans l'image convenue d'un corps enseignant conservateur. Ce va-et-vient décontextualisation-recontextualisation forge une posture professionnelle dont le fondement réside dans la consultation préalable de tous les acteurs, quant aux propositions d'innovations.

Le contexte éducatif chilien représente un terrain complexe car il est miné par toutes sortes de désarticulations et de scléroses : désassemblage entre l'université et le marché éducatif, entre les décideurs universitaires et les décideurs éducatifs, mollesse de la formation didactique, en inadéquation

avec les curricula et les besoins des professionnels de l'éducation. Les progrès enregistrés représentent souvent des avancées unilatérales de certains secteurs dont le vecteur est malheureusement une déperdition d'énergies.

Dans ce contexte éducatif en souffrance, le thème de l'enseignement diversifié des langues étrangères, que d'aucuns, dans cette partie du monde, tiennent pour un luxe est, paradoxalement, un parent pauvre au sein des disciplines scolaires. Néanmoins, le contexte sociolinguistique du Chili est à mettre à jour, pour constituer une veilleuse toujours allumée. Même si la place des langues dans le système éducatif chilien n'est pas une priorité, la langue de l'autre reste cette entité qui va permettre de penser la différence. Elle ne contredit pas l'identité culturelle chilienne, mais au contraire vient la renforcer, elle a ainsi un rôle de potentialité symbolique. Il convient sûrement de se pencher sur une valorisation du travail des langues à travers une greffe des cultures. Les politiques actuelles tendent à valoriser ce qui est plus visible, il est indéniable que les cultures mobilisent plus que les langues. L'intérêt est donc de s'imbibber de cette réalité, afin de déployer un mouvement d'actions langues et cultures dans le système éducatif chilien, avec un pôle concernant la formation d'éducateurs linguistiques et culturels.

Le rythme qui caractérise le Chili dans toutes ses initiatives et ses projets représente un mouvement évidemment différent du tempo européen ou nord-américain. L'accepter comme tel pourvoit un regard plus ample. Le Chili semble avoir émergé, au travers des siècles, d'un sentiment d'infériorité, lui permettant peu à peu de dépasser « un stade de puberté, pour atteindre une majorité légitime au sein des civilisations consacrées. Cette maturité tardive l'accule à (...) sauter les étapes, prenant le pas et courant d'une forme à une autre, sans qu'il ait le temps que mûrisse tout à fait la forme précédente. » (Lempérière, 1998 : 409).

En balayant la dimension sociologique, ético-pédagogique et professionnelle de la formation des enseignants au Chili, sous un aspect diachronique, la sensation retenue est là aussi, celle de multiples projets tentant de transformer la carapace formative. Or, il reste encore une tâche de taille : l'amélioration du noyau médullaire de la formation. Pour atteindre cette finalité, il est impossible de faire fi d'une réconciliation authentique entre la didactique des spécialités et la pédagogie. Chaque étudiant futur professeur et chaque enseignant devraient être en mesure de devenir le « théoricien de sa propre pratique », selon l'expression de Loïc Chalmel<sup>4</sup>. La transformation et la création de compétences professionnelles crédibles, fiables et viables doivent absolument être légitimées et obtenir ainsi une place de choix sur l'agenda des politiques éducatives du Bicentenaire 2010 et a posteriori de cette date symbolique. L'essentiel est contraint de dépasser l'urgent, sinon le Rocher de Sisyphe des réformes éducatives dévalera à nouveau la pente, laissant à la génération suivante les mêmes tâches en matière de formation.

L'asymétrie de la formation didactique n'est certes pas une réalité exclusivement chilienne, elle parcourt le continent des Amériques avec des nuances diverses. Malgré le fait, que les cadres curriculaires soient passés d'un esprit de transmission des connaissances vers celui de construction critique du savoir,

une analyse publiée par le Bureau Régional de l'Éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (désormais Unesco) pour l'Amérique Latine et les Caraïbes avance : « (...) les preuves de nombreuses études concernant les pratiques pédagogiques révèlent que celles-ci ont pour habitude d'interpréter l'apprentissage comme l'acquisition d'éléments théoriques plus qu'un processus d'élaboration de distinctions conceptuelles permettant d'intervenir dans le monde. La culture de l'enfant et celle de son entourage sont abordées de manière partielle et non pas comme processus d'élaboration et de réélaboration de l'expérience. (...) Par ailleurs, la révision des politiques éducatives dénote l'absence de stratégies pour générer une participation effective dans l'élaboration de propositions curriculaires diversifiées, accompagnées d'expertise technique et de formation des directeurs et des enseignants (...) Les politiques de transformation pédagogique en formation initiale et continue des enseignants ont été à la traîne et ont fait preuve de caducité, quant aux changements que les réformes éducatives ont voulu introduire dans les écoles. » (Innovemos, 2008 : 28-29).

En conséquence, les didactiques se traduisent davantage par l'offre d'une série de méthodologies isolées que par une épistémologie de l'enseignement/apprentissage clairement définie. Cette réalité exige ainsi, une reconstruction de la professionnalisation par l'éveil et la consolidation d'aptitudes à dispenser un enseignement revêtant des formes multiples, à réfléchir sur les tâches entreprises et à oeuvrer avec des pairs, en vue d'améliorer les prestations pédagogiques, en d'autres termes, une formation didactique enracinée dans les contextes et dotée d'une dimension holistique puisqu'elle constituerait une passerelle en va-et-vient continu entre le savoir disciplinaire, les pratiques professionnelles et le savoir-être... Le terme "biodidactique" semble de ce fait, pleinement approprié à la description de notre objet étant donné qu'il ouvre une voie sur laquelle « le concept de chaos [est] marié à la vision systémique et aux phénomènes d'auto-organisation ». (Larose, 1992: 274).

### **3. Finalités d'un Réseau Pédagogique d'Actions Langues et d'Acclimatation aux Cultures (Répalac)**

La formation des enseignants constitue un enjeu majeur pour la didactique des langues et des cultures. La formation tout au long de la vie doit contribuer à former des citoyens, dont le lien à la société et au monde se caractérise par le dynamisme et l'autonomie. L'heure est à la mise en place pragmatique et palpable d'une coformation en continuum, en s'obligeant d'une part, à dépasser les discours et les modes d'emploi aux injonctions théoriques, et d'autre part, à mettre une fois pour toutes, les mains dans le moteur de la didactique des langues et des cultures, afin de réparer le contact effloché des sujets avec l'objet langue-culture. L'expertise se situe à deux niveaux, celui des langues-cultures et celui de la trans-formation des compétences professionnelles des enseignants en début, en milieu ou en fin de carrière.

Les problèmes principaux auxquels s'affrontent les professeurs chiliens sont en lien avec la programmation, la gestion, l'orientation et l'évaluation de leur enseignement. Les manques à combler concernent un profil du professeur de

langue, dont l'acculturation aux besoins de ses apprenants est faible, chez qui l'inflexibilité curriculaire et le divorce entre la discipline et la formation pédagogique prédominent. La finalité de tout programme de formation en langues-cultures a l'obligation, en conséquence, de contribuer à produire des acteurs sociaux critiques, à la fois lucides et tolérants, face aux crispations provoquées par les complexités contextuelles, et accueillants envers la diversité linguistique et culturelle.

L'enjeu au sein du corps professoral chilien, miné par l'isolement, la crainte de l'autre, l'incapacité à recevoir et à émettre des critiques, réside dans la création de micros communautés d'apprentissage en continu, musclées et dynamiques, regroupant des étudiants de pédagogie, des professeurs débutants, en exercice et des intervenants universitaires. En d'autres termes, rompre l'isolement en pariant sur les alliances. Celles-ci peuvent néanmoins, apparaître comme des liaisons dangereuses, dans un contexte peu enclin à la coalition. Il est évident qu'aucune étape ne peut être brûlée dans ce processus. La modalité la plus pertinente passe par une systématisation en réseau des expériences et des pratiques de travail, donnant naissance à des normes de collaboration et de recherche partagée. Pour que ces innovations ne restent pas seulement à l'état de projections sur papier, les changements ne peuvent faire fi de la mentalité des acteurs. Leurs réalisations empruntent le chemin des stratégies indirectes, consistant à commencer petit pour aller ensuite, vers une extension graduelle et profonde : la pédagogie de projets, l'accès aux nouvelles technologies, le travail avec des situations-problèmes, des objectifs-obstacles, l'autoévaluation, l'observation et la rétroalimentation en feedback, etc.

#### **4. Pédagogie de projet en réseau : vers une modélisation de la mutualisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être interculturels**

La pédagogie de projet en réseau constitue un détour, permettant d'atteindre les objectifs d'une biodidactique de l'acclimatation aux langues et aux cultures. Le projet à travers son étymologie philosophique est défini comme : « (...) une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. (...) Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué et que son ou ses protagonistes puissent identifier les raisons ou les motifs de leur échec. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit puis rectifié au fur et à mesure de son déroulement. » (Cuq, dir., 2003 : 205).

Tout projet repose donc sur une dynamique qu'il soit mené seul ou en groupe. Il est en outre, enraciné dans un contexte social, à l'inverse de situations vécues dans une salle de cours. Par extension, il possède une répercussion sociale et doit en ce sens, obtenir une crédibilité de l'environnement qu'il touche. Sur ce point, la pédagogie de projet entre en contact avec la pédagogie en contexte, puisque cette dernière s'appuie sur l'environnement géographique et humain de l'apprenant. « En prenant en compte le contexte, non pas pour s'y soumettre mais pour en tirer parti, et en valorisant l'aspect social de tout apprentissage langagier, la pratique pédagogique [en contexte] attribue, entre autres rôles, au professeur celui de créateur de réseaux d'interactions soit

locales, soit à distance, et introduit surtout, dans le cours, au grand bénéfice des sujets apprenants, une parole vivante à la place ou au moins à côté des dialogues stéréotypés des manuels. » (Cuq, dir., 2003 : 192).

Tout en cassant les enceintes didactiques et les routines pédagogiques, le projet déploie ses potentialités, en surfant sur une mobilité spatio-temporelle. La durée d'un projet n'est pas nécessairement linéaire, elle a la possibilité d'adopter une configuration à l'image du rhizome, au sens que lui a donné Gilles Deleuze en philosophie, et d'apporter ainsi une valeur ajoutée par la constitution de réseaux.

Le réseau, de par la multiplicité de ses définitions, depuis l'invention du filet de pêche jusqu'aux grands réseaux de communication du cyberspace, apparaît comme une réponse à l'isolement. La nature non hiérarchique du réseau, la capacité de créer des connexions et de permettre une plus grande circulation de la connaissance, en font un outil puissant de démolition des territorialisations. Dans le système éducatif chilien, il est à noter que souvent, les acteurs travaillent isolés les uns des autres, l'absence de contacts ne donnant presque aucune possibilité de créer de nouveaux agencements. Le but explicite du réseau consisterait à dégager et à élaborer les grandes lignes d'une approche pédagogique qui favoriserait, dans les établissements scolaires et au sein des institutions de formation des enseignants, des circuits d'échanges, créant des liens entre les élèves, les enseignants, la direction d'école, les parents et la communauté nationale et/ou internationale.

Le rhizome s'inscrit par ailleurs, en tant que notion complémentaire du réseau puisque la référence botanique dégage la capacité de cette tige souterraine à générer des connexions hétérogènes inattendues et l'importance de l'ancrage, accordé par la structure rhizomique. À partir de cette métaphore, il est pertinent de retenir les idées d'organisation, de mouvement, de territorialisation et de déterritorialisation, de connexion, d'hétérogénéité, de multiplicité.

## **5. Principes d'une pédagogie de projet langues-cultures vécue en réseau**

C'est précisément parce que l'élaboration d'un projet est collective que se mettent en place une aide mutuelle, un système de tutorat pour réaliser des tâches dans lesquelles chacun se sent directement impliqué. La coopération intervient à plusieurs niveaux : linguistique, sociocognitif, méthodologique et culturel, dans une dynamique de coconstruction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'évaluation, la coévaluation et l'autoévaluation deviennent des outils de régulation tout au long de la mise en œuvre et de la réalisation du projet. Il est possible d'avancer que la construction d'un projet langues-cultures est une activité qui amène les acteurs à se construire en tant qu'interlocuteurs légitimes, afin d'être écoutés, entendus et validés socialement.

En outre, dans ce genre de dispositif, le projet se transforme en catalyseur de la motivation. La langue, quant à elle, évolue dans la représentation des acteurs, en devenant en quelque sorte, un négociateur de la réussite de l'entreprise. L'attitude face à la langue et à la culture étrangère représente donc, un facteur déterminant aux impacts positifs ou négatifs à l'intérieur du processus.

L'interdépendance socioculturelle dans l'apprentissage d'une langue s'enrichit également de la doublure contextuelle formelle, informelle ou semi-informelle. La création d'un espace d'apprentissage ou de formation moins formel que la traditionnelle salle de classe peut être bénéfique pour les acteurs en jeu. La pédagogie de projet se situe sur une ligne de crête entre le formel et l'informel. En effet, elle se trouve sur un territoire formel puisque la préparation en amont des plans se réalise au sein d'une institution, dans une salle de cours avec un enseignant ou un accompagnateur-conseil, et également au sein d'un espace informel car le projet impulse le sujet à se confronter à d'autres acteurs sociaux extra-institutionnels. L'investissement dans un projet qui ouvre ses fenêtres sur l'extérieur de la salle de classe ou de l'institution participe en parallèle, à une reprise de confiance en soi et inscrit les étudiants, futurs enseignants ou les professeurs déjà en exercice, dans le jeu social duquel ils sont habituellement écartés. La pédagogie de projet langues-cultures représente un moyen d'introduire ces personnes, avec leur identité propre, dans les composantes communicationnelles et interculturelles de l'interaction sociale.

Ce dispositif reproduit un espace d'accueil de la réalité, d'analyse et de mise à l'épreuve du sens de celle-ci. Il éveille chez les apprenants ou les acteurs en formation une interrogation sur leur engagement dans la société planétaire. C'est également un moyen d'accès à la complexité qui appelle, selon Edgar Morin, une réforme de la pensée, afin de contrecarrer le courant de régression démocratique à l'intérieur duquel « (...) la politique se fragmente en divers domaines et la possibilité de les concevoir ensemble s'amenuise. Du même coup, il y a dépolitisation de la politique qui s'autodissout dans l'administration, la technique, l'expertise, l'économie, la pensée quantifiante (sondages, statistiques, ...). La politique en miettes perd la compréhension de la vie, des souffrances, des détresses, des solitudes, des besoins non quantifiables. Tout cela contribue à une régression démocratique, les citoyens devenant dépossédés des problèmes fondamentaux de la cité. » (Morin, 2000 : 125).

## **6. Procédés pour une pédagogie de projet langues-cultures vécue en réseau**

Contrairement à des convictions toujours fortement enracinées, l'apprentissage d'une langue et de ses cultures ne représente pas un objet compact fermé sur lui-même, c'est une entreprise sociale au plus haut point. Cette compétence pratique ne peut pas s'acquérir uniquement dans l'espace clos d'une salle de cours, un élargissement de ce dernier entrecroisé avec des situations sociales réelles, où se jouent les rapports sociaux entre les êtres constitue forcément une valeur ajoutée incontournable. Dans une situation didactique donnée, les circonstances proposées sont des simili-situations, faisant acquérir un certain type de langage, propre à la réalité du cours de langue et ayant peu de lien avec l'utilisation extrêmement complexe et imprévisible des langues-cultures, au sein de l'espace pratique de la vie quotidienne. La seule référence à l'espace-cours ne permet donc pas une maîtrise de la communication situationnelle dans toute sa complexité. Apprendre une langue étrangère et ses cultures, c'est obtenir les outils pour faire face aux situations de la vie quotidienne et aux disproportions caractérisant les discours.



Cette conception de l'apprentissage et de la formation aux langues-cultures convie une autre pédagogie relationnelle. La dualité enseignant-apprenant ou formateur-formé fait place à la relation triangulaire acteurs sociaux/ accompagnateur-conseil/monde extérieur. L'objet sur lequel les acteurs impliqués travaillent ne se réduit pas à la linguistique ou à la civilisation, il se situe au carrefour de plusieurs disciplines et à des niveaux différents. Cette pédagogie génère des situations-problèmes, entraînant les acteurs impliqués à résoudre des enjeux, en d'autres termes des « situations-défis », pour reprendre l'expression de Paolo Freire. La situation-défi représente un potentiel de richesse, dans la mesure où elle oblige à trouver des solutions, et elle transforme l'apprenant de spectateur passif en acteur social actif.

Cette ambition biodidactique privilégie les croisements interculturels à l'intérieur desquels, les acteurs vivent leurs singularités et leurs diversités, semi-immergés dans la langue cible étudiée. Plus que de s'accrocher en priorité, au respect de la grammaticalité des énoncés, l'accompagnateur-conseil étend la pratique aux usages des variétés d'une langue-cible et facilite ainsi l'insertion dans ses aspects culturels, par le biais de la découverte, de l'analyse, pour parvenir peu à peu, à une expression ajustée aux situations.

L'attitude critique émerge et se déploie à partir de toutes ces comparaisons croisées internes et externes par rapport au contexte, elle déclenche de ce fait, une prise de distance et un questionnement des évidences culturelles, propres à chacun. C'est à cet endroit que nous rejoignons le concept de « conscientisation » de Paolo 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. Tout apprentissage doit ainsi, être intimement associé à la réalité vécue par l'apprenant. C'est par l'éducation en tant qu'acte politique que l'être humain peut changer sa réalité. La pédagogie de Paolo Freire se fonde sur le dialogue, la prise en compte des connaissances, des pratiques des apprenants, de leur contexte culturel et sur une participation démocratique de tous les acteurs. La biodidactique de l'acculturation aux langues et aux cultures dépeint elle aussi, une nuance résolument politique, dans le sens d'un effort orienté vers le déploiement d'une citoyenneté clairvoyante chez les acteurs en formation.

Le projet langues-cultures constitue l'expression d'une initiative prise par les participants eux-mêmes, sur l'impulsion de l'enseignant ou de l'accompagnateur-conseil. Celui-ci vise à limiter le plus possible ses interventions dans le processus. Il maintient ou insuffle la dynamique propre aux différentes équipes-projet.

Ce sont les étudiants en formation initiale ou les enseignants en perfectionnement qui choisissent et définissent leurs projets. Ils se constituent en équipes-projet interculturel de trois à cinq membres. Chaque équipe sera appelée à travailler en autonomie. L'accompagnateur-conseil répond aux demandes explicites des équipes, les conseille dans leur avancée et propose des outils de modélisations des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être : grilles de résolution de problèmes, tableau d'organisation des connaissances ou des arguments. Les espaces d'échanges collectifs permettent de faire des mises au point, d'analyser les problématiques rencontrées, les stratégies de résolution des difficultés.

Un tel dispositif pédagogique met en avant la coopération et l'accord collectif. L'exercice du pouvoir de celui qui sait par rapport à ceux qui ne savent pas n'a plus lieu d'exister dans cet espace de participation démocratique. La pédagogie de projet interculturel offre aux étudiants futurs professeurs ou aux enseignants, les moyens de reconstruire pédagogiquement et donc, professionnellement leur formation didactique puisqu'ils participent activement au choix des contenus, des stratégies, par le biais de négociations où les savoirs, les façons de penser sont mises à l'épreuve et respectées en permanence. Au sein de ces mini-projets langues-cultures, caractérisés par un nomadisme transdisciplinaire, se niche la projection d'une participation authentique à la démocratisation de la société.

## 7. Répercussions pédagogiques d'un Répalac

Les retombées pédagogiques d'un tel dispositif transmettent une initiation à l'analyse interculturelle. Celle-ci consistant à interrompre un temps le flux des évidences personnelles afin d'écouter l'opinion d'autrui, d'accepter sa singularité, tout en étant capable d'y décoder une intelligence utile, justifiée, adaptée au contexte culturel. L'analyse interculturelle ouvre à « une perception aiguë et immédiate d'une incompréhensibilité éternelle », décrite de la manière suivante par Victor Segalen : « (...) L'exotisme n'est donc pas une adaptation ; n'est donc pas la compréhension parfaite d'un hors soi-même qu'on éteindrait en soi, mais la perception aiguë et immédiate d'une incompréhensibilité éternelle. Partons donc de cet aveu d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres ; mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais ; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers. » (Segalen, 1978 : 35).

En outre, le Répalac possède la capacité d'engendrer une combinatoire d'activités sociales de différents types tels que l'échange scolaire de correspondance, le partage direct et l'écoute d'autres peuples. Celles-ci sont réalisées par le biais de stratégies sociales à déployer comme habiletés chez les acteurs : partir de la prise de conscience des dimensions intraculturelles pour apprendre les compétences interculturelles ; s'informer sur les cultures approchées ; s'accoutumer à la complexité des autres cultures ; multiplier les visions croisées pour briser les stéréotypes.

La biodidactique proposée dans le Répalac possède un potentiel formatif dans la mesure où elle sensibilise l'apprenant à l'arbitraire de ses propres repères intraculturels. Il s'agit, dans un premier temps, d'accompagner un processus de déconstruction des évidences culturelles, ne l'étant d'ailleurs que pour l'individu dont les faits de culture sont devenus des actes de nature. Le cas échéant, les savoirs culturels de l'apprenant constituent des écrans, l'empêchant de voir telle quelle la caractéristique analysée, puisqu'il la reliera d'emblée à des repères culturels sources. Ce chemin est criblé de pièges, tel le jugement hâtif dont les conséquences sont les stéréotypes, l'ethnocentrisme et le racisme. Sachant cela, il paraît évident que les implications pédagogiques doivent contribuer à déconstruire les stéréotypes, afin d'appuyer la construction d'une décentration pertinente chez les acteurs en formation. Le préalable à toute découverte interculturelle consiste à faire émerger et à réexaminer dans

le détail les auto et les hétéro-représentations. Il est commun de les classer également sous les termes d'images, de regards, d'opinions. Elles se font l'écho de la façon dont l'individu organise les connaissances qu'il a du contexte. Elles reflètent en outre, une appartenance à une communauté particulière. Les supports des représentations étudiées reposent sur des curiosités passagères à éveiller en permanence, dans l'environnement immédiat des acteurs en formation. Elles donneront lieu à une mise en place de banque de données recueillant des images réciproques stéréotypées dans les sondages, les médias, les magazines, les événements quotidiens, les rencontres. La découverte, l'analyse et la confrontation de ces données, par l'intermédiaire de grilles, enrichiront la potentialité scientifique de cette implication méthodologique.

Dans un deuxième temps, la biodidactique doit intégrer une éducation à la perception interculturelle par l'analyse des chocs de la rencontre avec l'altérité. La démarche didactique consiste à ne pas fuir et plutôt à présenter les données relatives de la culture étrangère qui constituent des heurts potentiels. C'est la seule façon de se démarquer de la culture cible et d'affirmer sa culture source en verbalisant le choc, afin d'en prendre conscience. Pour amenuiser les heurts culturels, Raymonde Carroll, dans son ouvrage *Évidences invisibles*, suggère un abordage en trois étapes : « faire le guet » en identifiant ses propres jugements de valeur lorsque nous utilisons des phrases tranchantes telles que : « Les Français sont chauvins ! » ; la deuxième étape consiste à tenter de systématiser les principes culturels considérés comme bizarres et à les interpréter à travers une vérification valable et fiable ; la troisième étape élargit à d'autres domaines, à d'autres expériences ces fondements afin de confirmer leur diversité d'interprétation. (Carroll, 1987).

La modalité ad hoc pour construire une didactique à partir de ces étapes se suspend à une pédagogie exploratoire de terrain, grâce à laquelle, l'acteur en formation construit du sens, tout en générant son propre apprentissage. La pédagogie exploratoire pivote autour du cognitif et de l'affectif. L'apprenant sera amené à se tromper dans ses découvertes, cependant le contact avec les réalités dynamiques environnantes lui permettra de rectifier les inadéquations.

Dans un troisième temps, le Répalac prend les situations-défis interculturelles comme un cadre pédagogique dont l'objectif est de trouver des solutions aux interactions complexes. La pédagogie de projets concernant des actions langues-cultures active la résolution de problèmes et de plus, éveille à l'ouverture sur l'autre, tout en mobilisant des attitudes psychologiques, sociales, cognitives, affectives. L'aboutissement logique de ce processus invite les acteurs à intégrer la compréhension de la différence au sein de leurs compétences professionnelles. Les contenus de l'altérité s'appuient sur le savoir-observer objectivant et le regard croisé à travers lequel, les opinions de différents étrangers sur un même fait culturel de la culture cible seront mises en relief, afin de briser la symétrie des visions.

Plus qu'une répercussion pédagogique, le Répalac devient donc une ligne idéale autour de laquelle pivote une biodidactique. Les cultures de l'altérité y sont côtoyées par le biais des individus, des groupes, des sociétés plus que par la

connaissance encyclopédique. Les rapports se concentrent ainsi sur les différences et les ressemblances en fonction d'une réalité sociopolitique et culturelle, cassant la frontière des définitions descriptives, factuelles et simplistes sur les civilisations. Cette orientation biodidactique donne la possibilité de dépasser le descriptif pour élever les acteurs en formation vers le compréhensif.

## 8. Projet pilote de Répalac au Chili

Au premier semestre 2009, nous avons initié un Répalac à la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (désormais Umce) de Santiago, dans le cadre d'un module nommé « Langue Française Supérieur 1 » préparant d'une part, à l'examen Delf B2 et d'autre part, à la connaissance, la réalisation et l'évaluation de projets pédagogiques interculturels. Le public récepteur était conformé de dix étudiants de quatrième année, terminant leur Licence en Éducation Mention Français. Il est à souligner qu'une grande partie de ces étudiants avaient préalablement participé à l'Atelier Théâtre, Yoga et Langue(s), dont l'aboutissement fut la réalisation et la mise en scène de la création théâtrale *Voix de Babel*. En d'autres termes, le soubassement d'une pédagogie de projet avait déjà été activé en amont, vécu en tant qu'apprenants de langue et de culture française. Le Répalac prend ainsi la forme d'un dispositif de formation biodidactique, dans la mesure où les futurs professeurs vont eux-mêmes faire la connaissance, mettre en œuvre et évaluer une pédagogie de projet interculturel.

Subrepticement, cette expérience a engendré un partenariat avec d'autres professionnels, un aspect trop chétif au sein de la formation initiale puisque, même si les futurs professeurs vivent, en cinquième année, un stage pratique final, cela est loin d'être suffisant pour qu'ils se sentent partenaires de leur formation. Cette constatation convie à aller plus loin et selon Perrenoud, à devoir « (...) inventer des lieux où on se parle et où on travaille ensemble, conclure des contrats entre institutions, sans doute, mais aussi entre personnes. Pourquoi ne pas associer les étudiants au partenariat ? Ils vont d'un monde à l'autre, entendent divers sons de cloche, sont pris entre plusieurs solidarités et loyautés, alors qu'ils pourraient, plus souvent, aider le monde de la formation et les praticiens à se parler. » (Perrenoud, mai 1998 : § Un partenariat négocié avec des professionnels).

En dehors de cette réalité contextuelle, se tissait dans une des périphéries de Santiago une conjoncture interculturelle, jetant un défi totalement approprié à un projet d'acclimatation aux langues et aux cultures. En effet, comme conséquence de la dégradation de la situation socioéconomique et politique en Haïti, la majorité des ressources humaines de ce pays, plus de 80% de ceux et de celles qui ont un diplôme universitaire, l'abandonnent pour aller s'établir majoritairement aux États-Unis et au Canada, qui leur offrent de meilleures opportunités de vie et d'emploi. Or, à partir de 2007, un nombre considérable de Haïtiens, soit en recherche d'études et de travail, soit réfugiés, sont arrivés à Santiago et principalement, dans une de ses périphéries, à Quilicura. Le Chili facilite aux Haïtiens un visa humanitaire, leur permettant d'obtenir assez rapidement un numéro d'identité. Par ailleurs, selon une enquête réalisée par l'Institut

Catholique Chilien de Migration (désormais Incami), de juin à octobre 2009, sur un échantillon de cent-un Haïtiens, 81% d'entre eux ne parlent pas espagnol. De ce fait, ils ne peuvent pas obtenir un emploi et/ou entreprendre des études. Selon Rémy Thiollier, coordinateur de projet à Incami, « (...) la migration haïtienne est un projet familial. La famille sponsorise le voyage à un de ses membres, celui-ci vient avec le projet d'étudier au Chili et de repartir ensuite travailler dans son pays pour soutenir sa famille. (...) Avec le temps, la priorité devient travailler et étudier passe au second plan. (...) C'est une migration complexe avec des éléments nouveaux, différents, en augmentation constante. » (R.T.).

La municipalité de Quilicura, dans sa volonté de permettre aux Haïtiens de s'intégrer, a fait appel à Incami pour organiser un cours d'espagnol et de culture chilienne gratuit, destiné à ces migrants. Une amorce de coopération s'est partant déployée avec notre proposition de faire intervenir par binômes, les étudiants de quatrième année en pédagogie du français, à l'intérieur de ce projet de cours de langue espagnole et de culture chilienne. Opportunité double pour eux, véhiculant à la fois une expérience pratique d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture et un terrain d'observation expérientiel, afin de se former à la pédagogie de l'interculturel.

Le Répalac représente un produit social rhizomique dans la mesure, où il croise les dimensions psychologique, sociale, anthropologique, linguistique, interculturelle et pédagogique. Il se situe donc, au carrefour de toutes ces disciplines et relève d'un déploiement en quelque sorte transversal. Par conséquent, il fait appel aux caractéristiques de la pensée complexe, s'il est vrai que celle-ci prend en compte toutes les dimensions du social, entrant dans l'acquisition d'une langue-culture.

L'étendue psychologique du Répalac est déterminée par la portion d'espace attachée au groupe et aux relations humaines qui s'y développent. La fertilité des liens affectifs invite à un agencement de composants divers tels que le désir d'établir des contacts, de se faire accepter, de comprendre, d'être aimé, etc. Cette richesse de sensibilités transmet une acquisition solide, vécue en termes d'aide mutuelle et de dépassement individuel. Lors d'une autoévaluation menée par deux étudiants intervenant comme formateurs dans le cours d'espagnol pour les Haïtiens, Y.O. exprime sa joie et sa reconnaissance par un sourire immense, quant à tous les apprentissages réalisés et il ajoute : « (...) aujourd'hui, nous avons appris beaucoup de choses sur l'alimentation chilienne et vous nous avez ouvert des portes, en nous parlant des perspectives pour se former à la gastronomie au Chili. Ces thèmes sont utiles, concrets et servent dans la vie de tous les jours. » (Y.O.).

Au cours de cette même autoévaluation, un étudiant rétorquait à Y.O. : « (...) nous aussi nous apprenons beaucoup avec vous puisque nous mettons en pratique notre future profession d'enseignant de langue. » (F.R.).

Au moment de l'autoévaluation du module de « Langue Française Supérieur 1 », espace-pilote du Répalac, certaines réflexions des étudiants mettent en valeur la prise de conscience d'une autogestion :

- « Ce style de cours de langue est nouveau, différent, pratique, pour nous. On peut travailler, approfondir et vivre ce qu'est la pratique pédagogique. Toutes les personnes qui se sont engagées pour donner le cours d'espagnol aux Haïtiens sont restées engagées, il y a eu une bonne disposition pour faire des choses nouvelles. » (D.S.).
- « Dans ce cours, on a fait le lien entre plusieurs choses. On a su assumer et intégrer le cours des Haïtiens et cela nous a même permis d'anticiper le sujet que nous allons travailler pour le mémoire de fin d'études. En première année à l'université, je n'aurais jamais pensé que les cours de langue pourraient être de cette façon-là. » (F.R.).
- « Ce cours était complet, organisé. Nous nous sommes préparés au Delf B2 et nous avons aussi développé les pratiques d'un professeur de langues avec les Haïtiens. Tout ce mélange est efficace pour nous. » (C.M.).

Un Répalac offre ainsi, un espace authentique d'antagonismes, de complexités et a fortiori d'innovations, étant donné que dans toute organisation se loge le conflit. Il existe dans cette réalité un hiatus incontournable puisque le conflit se transforme en enjeu. Après trois sessions de cours auprès des Haïtiens, un problème a émergé furtivement. En amont, concomitamment ou en aval du cours d'espagnol, certains Haïtiens faisaient part d'incompréhensions face à des aspects de la culture chilienne, de difficultés rencontrées dans leur vie d'immigrants au Chili, d'expectatives frustrées. Une manière spontanée de leur part, d'interpréter et d'analyser les attitudes chiliennes, à travers le filtre de leurs références culturelles haïtiennes. Cette difficulté devait donc être confrontée, afin de ne pas tomber dans de fausses interprétations, et dans certains cas, dans d'irréparables malentendus ou de ruptures relationnelles

Nous avons donc organisé une session « Résolution de situation-défi didactique, linguistique et interculturelle » dans le module de « Langue Française Supérieur 1 » à la Umce, avec les intervenants d'Incami et les étudiants. Le but de cette session consistait à tenter de résoudre cette situation-défi, en construisant une efficacité interculturelle dans nos interventions futures. Au terme de ce processus, deux actions possibles à entreprendre ont été suggérées par les membres du groupe : la première, « changer le sens de la vapeur » dans les interventions et partir davantage de la réalité des Haïtiens, en d'autres termes, déconstruire les certitudes didactico-culturelles chiliennes, pour se placer dans la perspective haïtienne. La seconde action a suscité l'organisation d'une rencontre interculturelle chileno-franco-haïtienne à la fin du cours, un authentique espace de partage des cultures respectives à travers la parole, la poésie, la musique, la danse, etc. En effet, dès la session de préparation de cette rencontre interculturelle, programmée pour le 21 juin 2009, les dialogues, les questions, les réponses, les commentaires se sont constitués en pièces manquantes de ce puzzle interculturel, en permettant de faire émerger des images de soi qui ont rendu visibles la richesse et la force des pratiques culturelles propres à chacun :

- « Cette rencontre est importante pour nous, si un Haïtien fait quelque chose de mal ici, on va parler mal de tous les Haïtiens après. » (Y.F).
- « Les Chiliens nous préfèrent aux Péruviens. Les Péruviens ne sont pas acceptés par les Chiliens à cause de leur façon de se comporter. Nous, les Haïtiens, nous avons un esprit similaire aux Chiliens. (...) Comme nous sommes noirs, les gens pensent que nous sentons mauvais, nous devons démontrer le contraire. Nous ne voulons pas donner une mauvaise image de Haïti comme la pauvreté et la violence. » (B.B.).

La rencontre interculturelle fut à la fois, une occasion pour chaque culture de se dire, se raconter, se chanter, se danser, se déguster et une véritable pédagogie de la manifestation culturelle. Cette pédagogie se déploie donc, au ras du sol, à travers une interaction avec les cultures, les patrimoines, les conditions socioéconomiques de tous les acteurs en présence. Faire ressortir l'espace culturel des acteurs sociaux, leurs savoirs et leurs expériences acquiert un prestige de plus en plus dense à notre époque. Cette modalité pédagogique, dans la perspective de l'affirmation culturelle, concourt à la construction de la démocratie dans la mesure où elle fomenté la mise en valeur des cultures existantes. C'est subrepticement, une façon de répondre aux demandes des peuples descendants de l'Afrique qui, historiquement, ont réclamé la reconnaissance de leur culture et de leur rôle protagoniste, dans la construction de leurs pays. Les empreintes des aspects bigarrés de la rencontre interculturelle chileno-franco-haïtienne du 21 juin 2009 se trouvent sur un document Dvd filmé par le Chilien Alfonso Gazituá, *Encuentro intercultural Chile-Haiti*.

Par ailleurs, lors de l'autoévaluation du cours d'espagnol, proposée aux Haïtiens, à la question : « Penses-tu que les cours t'ont aidé à mieux connaître la culture chilienne ? », ils ont répondu par l'affirmative, en mettant en relief deux aspects : la nationalité chilienne des intervenants et la rencontre interculturelle du 21 juin 2009. Le Répalac ne s'en tient donc pas seulement à la reconnaissance de chaque culture, il permet d'assumer les différences, en introduisant les asymétries existantes et en les assumant au travers de la relation, de la compréhension, du respect, en somme, d'une interaction en vue d'un enrichissement mutuel des entités en présence. De telles propositions formatives exercent un rôle central et à la fois, souterrain pour l'enracinement de la démocratie en Amérique Latine.

En outre, Le Répalac irradie une dimension anthropologique puisque au cours de ces échanges didactico-interculturels entre Chiliens, Haïtiens et Français, chaque acteur, à son niveau, prend conscience que la langue représente un instrument de survie dans une société. Les étudiants chiliens intervenant dans les cours n'ont pas encore eu d'expérience à l'étranger, mais cette routine de frottement interculturel avec les Haïtiens, dans leur propre pays, leur fait prendre conscience implicitement des étapes, des difficultés et des stratégies d'acclimatation à une autre culture. De plus, cette expérience interculturelle permet à l'étudiant chilien de lier l'apprentissage d'une langue au contexte social immédiat, élément plus difficile à percevoir dans une salle de cours à l'université, mais tout à fait prégnant dans un tel dispositif. Tout apprenant engagé dans l'acquisition d'une langue ne peut se passer d'acquérir le savoir-faire d'une relation sociale précise. Un des thèmes prévu dans le programme de ce cours de langue concerne la recherche d'un travail. Une étudiante en charge de ce thème souligne : « (...) dans notre séquence, les Haïtiens avaient un besoin très fort de s'exprimer ; à partir du thème *Je cherche un travail*, on a pu parler de tout, j'ai eu de la chance, ce sujet était déclencheur pour les faire parler. (...) à quoi ça sert de leur apprendre à rédiger un CV, si nous ne leur donnons pas des outils pour légaliser leur situation ? » (M.B.).

Par ailleurs, un autre binôme d'étudiants s'est retrouvé lors du premier cours avec des demandes qu'ils n'avaient pas prévues, concernant les variétés de

la langue parlée au Chili, particulièrement, le langage populaire et vulgaire. Les Haïtiens ne comprennent pas par exemple, la raison pour laquelle les Chiliens utilisent de façon quasi permanente « huevón » (connard) lorsqu'ils s'expriment. C.O., une des étudiantes chiliennes, leur explique l'importance d'être attentif aux gestes et au regard lorsque les Chiliens emploient ce terme : si deux amis l'échangent en se donnant une tape dans le dos et en riant, c'est une façon de dire « Mon pote ! », s'il y a de l'agressivité dans l'attitude, c'est une insulte. Il va sans dire que cette découverte des implicites de la langue et des aspects gestuels représente une prise de conscience fondamentale, pour de futurs enseignants d'une langue étrangère.

Outre tous ces aspects antérieurs, il va de soi que la dimension linguistique, très imbriquée avec la composante interculturelle, se situe également au cœur du Répalac. En effet, les situations que ce dispositif met en place, pour diverses et imprévisibles qu'elles puissent être, ont toutes en commun d'éprouver un genre d'interactions où le langage d'un côté, et la communication d'un autre côté, se déploient comme des savoir-faire cintrés au contexte dans lequel ils sont utilisés. Dans ce cas précis, il s'agit d'une part, de la langue française utilisée en amont pour organiser le cours d'espagnol et en aval, afin d'auto et de coévaluer les interventions des étudiants, futurs professeurs de français. Il existe d'autre part, la présence de la langue espagnole, enseignée aux Haïtiens.

Il est palpable de voir combien la langue sort d'un isolement qui la clôt sur elle-même, pour s'étendre telle une toile d'araignée, omniprésente, en sous-tendant chaque étape de la réalisation du projet, tout en étant clandestine, par une présence presque à l'insu des acteurs. La capacité de parler et d'écrire correctement s'acquiert à travers des corrections progressives, intégrées, imposées par les sollicitations et les rectifications d'inadéquations, au sein d'activités telles que l'élaboration du programme des cours d'espagnol, l'interaction par mail révisée et corrigée, la résolution de problèmes, la réception écrite et/ou orale de textes concernant les cultures, la rédaction d'un recueil d'empreintes interculturelles, etc.

Les inadéquations, les formulations inappropriées ou pas assez précises, les usages reposant sur une erreur de code font l'objet d'analyses aussi bien en binômes, qu'en petits groupes, ou en séance plénière. Le souci du respect de la norme reste un critère autant pour la langue française, utilisée dans la planification, la réalisation, la régulation et l'évaluation du projet que pour l'espagnol enseigné aux Haïtiens. C'est en étant confrontés à de multiples situations intra et extra universitaires que les étudiants vont acquérir peu à peu la langue juste, ajustée et acceptable socialement. La langue-culture tel un arc se tend et unit l'aspect instrument de communication et de connaissance à celui d'action sur le monde, grâce à laquelle, tout acteur a droit à la parole et est respecté à travers celle-ci.

## 9. Conclusions

Le Répalac, grâce à cette dimension de pédagogie de projet représente un excellent instrument pour tous ceux qui s'intéressent à la pensée complexe, concept d'Edgar Morin. Tous les niveaux de la réalité sociale dans l'acquisition d'une langue ne sont pas inévitablement mobilisés à tout instant, lorsqu'une



seule porte d'entrée est proposée. En revanche, une modalité comme le Répalac intervient sur le flanc psychologique, social, anthropologique, linguistique, interculturel et pédagogique, sans aucune hiérarchisation préalable.

Éduquer et/ou former selon une approche interculturelle comporte de façon implicite l'enseignement de visions, de styles de communication, d'interprétations et de résolution des défis de la réalité, tout en aiguisant une posture critique et créative. Rendre effective cette intervention formative sur les attitudes, les valeurs, les comportements, les compréhensions, les confrontations, les collaborations, les exclusions, les tolérances, les intolérances contribue à léguer un patrimoine fertile aux sociétés, la possibilité de vivre en interculturalité. Cette nouvelle aspiration d'une société interculturelle apprenante s'appuie sur une conception de culture dynamique, changeante, modulable, interactive, flexible. Les personnes sont interprètes actives des cultures qu'elles héritent et qu'elles construisent chaque jour, en les transformant avec leurs idées, leurs expériences, leurs représentations et leurs décisions.

Selon les études du Bureau Régional de l'Éducation de l'Unesco pour l'Amérique Latine et les Caraïbes, une majorité des pays de cette zone géographique signale l'importance de déployer au sein des curricula, des axes transversaux dont la perspective soit l'ouverture aux diversités, au respect de l'altérité, à la vie démocratique, néanmoins, « (...) peu nombreux sont les programmes d'études ayant progressé dans l'intégration des contenus transversaux avec des propositions concrètes, afin de travailler l'entente commune et le pluralisme culturel dans toutes les zones d'apprentissage. Par conséquent, on court le risque que les objectifs transversaux deviennent invisibles et que les enseignants n'assument pas de façon adéquate la responsabilité de les promouvoir et de les développer. » (Unesco, 2007 : 42 cité dans Innovemos, 2008 : 33).

Les discours théoriques sur la diversité, l'éducation démocratique participative existent, le problème se situe sur leur mise en pratique, étant donné qu'ils sont considérés comme une arme à double tranchant de la part des autorités éducatives. En effet, « (...) la participation estudiantine consiste souvent à collaborer à des activités organisées par les écoles, mais il n'existe pas d'espaces suffisants pour que les étudiants puissent proposer des initiatives propres. » (Innovemos, 2008 : 34).

Il ne s'agit pas non plus d'opposer l'apport de l'école et de l'environnement au sein des enseignements/apprentissages. La perspective repose davantage sur la créativité d'espaces biodidactiques, permettant la complémentarité entre les écoles et leurs environnements.

L'archipel, dans sa géométrie, trace une figure du multiple et du groupement liée et entre par le fait, dans une configuration de réseau. Un réseau, comme l'écrit Pierre Calame, Président de la Fondation Charles Léopold, représente un système permettant « (...) de relier entre eux des femmes et des hommes oeuvrant pour que le monde de demain soit plus vivable, moins excluant, plus démocratique, plus riant, plus solidaire, de façon à construire une intelligence collective mise au service de chacun. » (Cortès, 2005 : 14).

D'un humanisme universel où les différences sont sublimées, nous sommes passés à une conception du monde en faisceau de relations. L'identité ne se définit plus à partir d'une racine unique, exclusive de l'autre, mais à l'instar du rhizome, à travers sa relation avec le Divers, avec les autres racines. Cette volonté de connaître l'autre en respectant son altérité, ses particularités hétérogènes, mène à une politique du Divers, de la reconnaissance et de l'affirmation des différences.

## Bibliographie

Carroll Raymonde. *Évidences invisibles (Américains et Français au quotidien)*, trad. fr. Paris : Seuil (1<sup>ère</sup> éd. américaine : 1944), 1987.

Cortès Jacques. « Le Gerflint : Pourquoi ? Comment ? », in *Synergies Venezuela n° 1/ Année 2005*, Revue du Gerflint, p. 12-18. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela1/cortes.pdf>

Cuq Jean-Pierre (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé international, 2003.

Díaz G. Alejandro, Tapia M. Oliver. *Práctica Profesional - Taller de titulación. Redes Pedagógicas Locales y Gestión del Conocimiento*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Sociología, editado por CPEIP, marzo 2005, 74 p.

Educación 2020, *Resumen Ejecutivo Nuestra Hoja de Ruta 2009-2020, Se acabó el recreo - Educación, el primer proyecto país al inicio del tercer centenario*. Educación 2020, Santiago, 2009. Disponible sur: [http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=54&Itemid=154](http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=54&Itemid=154)

Freire Paulo. "No hay docencia sin discencia", fragmentos in *Pedagogía de la autonomía*, Editado por Siglo XXV, México, 1997, p.18-19. Disponible sur : [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Analisis\\_Didactico.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Analisis_Didactico.pdf)

Fullan, Michael. *Las fuerzas del cambio- Explorando las profundidades de la reforma educativa*, traducción: Josefina Caball Guerrero, Madrid: Ediciones Akal, 1993, 179 p.

Innovemos Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago Chile: Pehuén Editores, publié par Unesco, 2008.

Larose Réal. «Une didactique de la biologie pour une pédagogie indisciplinaire » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n° 2, 1992, p. 274-284. Disponible sur: <http://id.erudit.org/iderudit/900735ar>

Lempérière Annick, Lommé Georges, Martinez Frédéric, Rolland Denis. *L'Amérique Latine et les modèles européens*. L'Harmattan, 1998, p. 3-15, p. 393-430.

Mineduc / Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media. *Biblioteca Digital Avanzando Juntos, Apoyo al Desarrollo Profesional Docente*, Mineduc, 1996-2002.

Morin Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil, 2000.

Morin Edgar, Ciurana Emilio-Roger, Motta Raúl Domingo et al. *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris : Editions Balland, 2003. 157 p.

Perrenoud Philippe. « La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception », paru in *Pédagogie collégiale*, Québec, n°3, mai 1998, vol.11, n°4, p. 16-22. Disponible sur :[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main\\_php\\_1998/1998\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main_php_1998/1998_11.html)

Segalen Victor. *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Montpellier, Fata Morgana, Livre de Poche, coll. Biblio Essais n° 4042, 1978.

## Notes

<sup>1</sup> Le Répalac est un dispositif de formation inventé par l'auteure de cet article.

<sup>2</sup> Le concept de « biodidactique » représente une adaptation d'une nouvelle voie en didactique de la biologie à notre objet, la didactique des langue-cultures.

<sup>3</sup> Notre traduction sur toutes les citations de corpus en langue espagnole.

<sup>4</sup>Loïc Chalmel, spécialiste en épistémologie de l'histoire et des idées pédagogiques. Conférence du 31.05.08 à la Faculté d'Éducation de la Pontificale Université Catholique (PUC) de Santiago.