

INTERACTIONS AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE ET SOCIALISANTE : QUELS APPRENTISSAGES POSSIBLES ?

Sophie Dufour

Université Lumière Lyon 2

Icar UMR 5191

Mots-clés

Apprentissage informel – milieu homoglotte – communauté d'apprentissage –
sociabilisation – didactique du FLE

Keywords

Informal learning – learning community – socialization – Didactics of French as
a foreign language

Résumé

La présente recherche s'intéresse à l'intégration à la fois linguistique et relationnelle des étudiants en mobilité en France. Nous faisons l'hypothèse que si leur mise en relation dans des cadres informels avec des étudiants futurs enseignants de langue (de Master 1 FLE) prend tout son sens, c'est précisément car ces deux publics ont tout intérêt à se rencontrer. C'est le caractère « réciproque » de la démarche de mise en contact proposée qui nous semble intéressant puisque, ce faisant, elle semble favoriser l'émergence d'une communauté d'un nouveau genre. Nous pensons que la valorisation de ce type d'échange et de rencontre peut favoriser une sorte de sociabilité formative (Pentecouteau, 2015). Celle-ci prendrait place dans un espace co-construit, où les identités d'alloglotte et d'enseignant en devenir pourraient s'exercer de manière bienveillante et étayante, au sein d'un lieu propice à l'exploration et à l'invention de nouvelles façons à la fois d'apprendre et de vivre ensemble.

Abstract

This research focuses on the linguistic and relational integration of foreign students living in France. We assume that if it makes sense to bring them into contact with future language teaching students in informal settings, it is precisely because these two target groups are ought to be interested in meeting each other. This reciprocal nature of the proposed contact approach is what appears interesting to us since it seems to favour the emergence of a new type of community. We believe that the valuation of this new type of exchange and meeting can lead to a kind of formative sociability (Pentecouteau, 2015). That socialization would take place in a co-constructed space where the identities of both alloglot students and future teachers could evolve in a benevolent and supportive manner, in a place conducive to exploring and inventing new ways of both learning and living together.

Introduction

Si l'intégration à la fois linguistique et relationnelle des étudiants en mobilité en France fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années, elle croise selon nous les intérêts de la formation en didactique du Français Langue Étrangère (FLE). Engagés dans des cursus qui feront d'eux des futurs enseignants de langue, les étudiants des Master FLE/Français Langue Seconde (FLS) représentent, comme nous aurons l'occasion de le montrer dans ce travail, un public tout trouvé afin de satisfaire aux besoins de contacts sociaux du public allophone, qu'ils soient envisagés par ailleurs dans des contextes formel (en classe) ou non. Notre approche ici repose sur le caractère « réciproque » de la démarche de mise en relation proposée qui pourrait, à terme, favoriser l'émergence de ce que l'on nommera avec E. Wenger (1998) une « communauté d'apprentissage ».

1. Cadre théorique de la recherche

Les théories de l'apprentissage social telles que celle d'A. Bandura¹ (1977) ou encore de L. Vygotsky (1935) tiennent compte de la dimension éminemment sociale de l'apprentissage. Elles mettent l'accent sur les relations interpersonnelles comprenant l'imitation et le modelage et, ainsi, sur l'étude des processus cognitifs permettant à l'observation de devenir une source d'apprentissage. Elles sont utiles pour comprendre les mécanismes détaillés du traitement de l'information par lesquels les interactions sociales influent sur le comportement (Wenger, 2005 : 16). C'est avec cette filiation qu'E. Wenger (1998) a étudié les communautés de pratique², structurées par ces trois dimensions essentielles : engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé.

¹ En 1986, il renomme sa théorie *Théorie Sociale Cognitive*.

² Voici ce que selon Wenger (2005 : 82) définit les communautés de pratique :

- Un engagement mutuel : idée forte de confiance, d'ouverture aux autres, d'utilisation des compétences et des complémentarités de chacun, d'aide mutuelle par les membres de la communauté.
- Une entreprise commune : idée de faire interagir ses membres afin de la faire évoluer en fonction des nouveaux enjeux et problèmes intervenants, direction et objectif commun à poursuivre.
- Un répertoire partagé : ressources permettant aux membres de communiquer, de résoudre des problèmes. Les ressources peuvent être de différents types : routines, mots, outils, etc.

La théorie des communautés de pratique propose de concevoir l'apprentissage sous l'angle de la participation sociale (Wenger, 2005 : 2). Nous verrons si nos observables nous permettent de conclure effectivement que notre public « fait » communauté, et surtout à quel type de communauté il peut se référer. Nos hypothèses nous amèneront à examiner le type d'implication et de dynamique collaborative générées, avec l'idée que les projets d'apprentissage ratifiés par les étudiants entre eux créent une dynamique « vertueuse » que nous tenterons d'identifier. En outre, notre démarche - à la fois en classe et en dehors de celle-ci - consiste à rendre possible et valoriser les orientations appropriatives des apprenants en langue (Castellotti, 2017 : 51) qui prennent en compte dans une certaine mesure « la diversité constitutive des personnes, de leurs histoires, de leurs projets ». Elle met au centre de son approche le lien fort entre processus d'apprentissage linguistique et processus de socialisation. Nous serons attentive aux types d'interactions qui ont émergé des situations de rencontre recensées. Elles seront la trace de ce qui se joue selon une logique de réciprocité (Simmel, 1991), élément qui, selon l'analyse sociologique des processus de socialisation (Dubar, 1991), garantit que l'individu s'engage à produire du lien au travers des expériences qu'il fait.

2. Terrain, protocole et corpus

Nous présenterons ici l'ancrage de cette recherche exploratoire dont le protocole a reposé notamment sur l'implication active de nos étudiants de didactique du FLE.

2.1 Un terrain propice à la recherche

Le public concerné par la présente recherche est issu d'une même communauté éducative – au sein de l'Université Lyon 2 - au sens que lui donne Orella (2002) : « une réalité sociale faite de liens et d'échanges autour d'une finalité éducative commune telle que la réussite de ses élèves ». Si l'objectif annoncé semble bien large, le terme de réussite induit le fait que chaque étudiant engagé dans sa formation puisse la mener à bien, et que corolairement, l'institution et le corps enseignant lui en donnent les moyens. A la fois formatrice en langue étrangère³ au Centre International d'Études

³ Responsable au CIEF du Diplôme Universitaire Commerce et Affaires Internationales (DUCAI), et du Diplôme Vie Publique en France (DUVP), et intervenant en L3, Master 1 et 2 Fle, responsable du Diplôme Universitaire FLE à LESLA, Lyon 2.

Françaises (désormais CIEF) de Lyon 2 et en didactique du FLE à l'UFR de Lettres, Sciences du Langage et Arts (désormais LESLA) de cette même université, nous nous situons finalement au croisement de deux dynamiques de formation complémentaires ayant une intrication très forte, avec d'un côté des apprenants allophones qui apprennent le français en tant que LE, et de l'autre des étudiants qui se forment à l'enseignement du FLE. Ce terrain d'intervention professionnel est donc particulièrement propice à la fois à la « mise en recherche » et à la « mise en œuvre » (Grassin et Parpette, 2020 ; Dufour et Auger, 2020).

2.2 Étapes du protocole

Le protocole envisagé étant expérimental, nous avons proposé à quatre étudiants volontaires⁴ de Master 1 FLE (désormais M1) de venir régulièrement (durant 7 semaines) assister à deux cours de production et de compréhension orales (de 1h45 chacun) que nous donnions en DUCAI et DUVP. L'idée était de voir ce que la mise en contact de tous ces étudiants aux profils variés pouvait permettre de produire, de catalyser, quelles initiatives et pratiques au sens large pourraient ainsi émerger... Les étudiants de Master (Manon, Lina, Laurine et Martin⁵) ont été informés du fait que nos recherches portaient sur l'intégration des étudiants allophones, que leur présence à tous les quatre en classe pouvait apporter une forte plus-value en termes de motivation communicationnelle, et que, s'ils le souhaitaient, ils pouvaient organiser des rencontres en dehors du cadre institutionnel, pour le plaisir. Dans son rapport d'activité, Martin a témoigné de cela : « Une des choses que j'ai le plus appréciée était le fait que la professeure nous laisse libres de la place que nous souhaitions avoir vis-à-vis des élèves, souhaitant voir l'évolution que cela allait prendre, et c'est grâce à ça que nous avons pu développer des liens avec les élèves ». Le rapport de causalité soulevé méritera que l'on y revienne, mais d'ores et déjà il semblerait qu'à la fois le « profil FLE » des étudiants, leur âge (entre 21 et 24 ans) et aussi le caractère informel de leur mission sur place aient concouru à créer des conditions propices à ce que les phases du protocole envisagé s'enchaînent spontanément. Une première étape de

⁴ Sur les 24 étudiants présents en Master 1, 12 se sont portés volontaires, nous avons donc pris les 4 premiers étudiants qui nous ont écrit, sans opérer aucune autre sélection. Leur présence a fait l'objet d'une convention, mais pas d'une validation en tant que stage, même si 3 des 4 étudiants concernés ont mentionné cette expérience dans leur rapport d'activité final.

⁵ Les prénoms ont été changés.

présentation libre en salle d'animation par petits groupes a donc eu lieu, avant qu'ils ne viennent en cours⁶ dès la semaine suivante.



Figures 1 et 2. Photos de la présentation des étudiants de Master 1 en salle d'animation.

Seconde étape de notre protocole, dans le cadre de nos cours de production orale (en DUCAI avec 16 apprenants), et de compréhension orale (en DUVF avec 8 apprenants), M1 et étudiants de DU se sont tous vu proposer (via les groupes WhatsApp de chaque diplôme) une activité autour du partage de savoirs selon cette consigne : « À vous d'enseigner votre « truc » (quelque chose que vous aimez ou savez bien faire) aux autres... en ateliers de 10-15 min en petits groupes. Vous pouvez diffuser une vidéo sur votre téléphone, utiliser le tableau, présenter des photos, des cartes, apporter des objets, faire faire aux autres des exercices pratiques, du bricolage (vous pouvez apporter du matériel...) ». L'espace de la classe étant trop petit pour tout le monde dans le cadre de l'activité prévue, deux salles dédiées à l'animation ont été réservées afin de décloisonner les groupes. Cela a donné un partage de savoirs et d'expériences très vivant comme on peut l'imaginer (cours de kung-fu, création d'un vlog, cérémonie du thé, découpage en papier chinois, atelier de pliage de tacos et dégustation, cours de dessin, leçon de prestidigitation, recette et dégustation de crêpes russes [*blinchi*] et d'une confiserie brésilienne nommée *brigadeiro*, cours d'origami, etc.), etc. Les tâches proposées avaient comme objectif de permettre à tous de faire connaissance et de valoriser les savoir-faire des uns et des autres, en les mettant de manière alternative en situation d'expert dès lors qu'ils expliquaient ou

⁶Ils ont eu l'idée d'apporter des objets qui les caractérisaient, à propos desquels les étudiants devaient les questionner en fonction de ce qu'ils imaginaient d'eux.

donnaient des consignes. Bien que très riches, les échanges qui ont eu lieu lors de ces moments ne seront pas analysés dans le présent travail afin d'explorer plus spécifiquement la dernière phase de la recherche.



Figures 3, 4 et 5. Explication de la recette et dégustation de crêpes russes [*blinchi*], atelier de pliage d'un *taco* avec dégustation et leçon de prestidigitation.

À la fin de cette séance, les étudiants de M1 ont eu envie de proposer aux apprenants allophones de participer à la journée d'intégration de leur promo (« C'est pas l'école, c'est juste pour manger, boire, s'amuser »), ce qui a engagé la phase 3 de notre protocole, à savoir la rencontre des étudiants en contexte non captif.

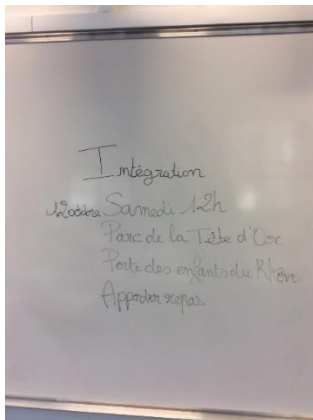


Figure 6. Photo du rendez-vous donné par les étudiants de Master 1 (Intégration, 12 octobre, Samedi 12h, Parc de la Tête d'Or, Porte des enfants du Rhône, Apporter repas).

2.3 Corpus recueilli

Le corpus récolté est en lien essentiellement avec les interactions et rencontres qui ont eu lieu en dehors de tout environnement institutionnel, comme cela a été

évoqué. Ce sont les étudiants de M1 mentionnés qui ont pris des photos et fait des captures d'écran des discussions WhatsApp de leurs échanges. Des entretiens ont été réalisés avec chacun d'entre eux au terme des 7 semaines passées ensemble.

- Photos en classe et lors des rencontres
- Captures d'écran des messages WhatsApp entre les étudiants
- Interviews des quatre étudiants de M1

Sur la trentaine de captures d'écran recueillies et les clichés récoltés, nous avons opéré une sélection visant à illustrer le type d'initiatives qui ont été prises, et de discours qui ont été produits.

3. Observation et analyse des expériences vécues

Les « parcours » de nos 4 étudiants de M1 ont été schématisés afin de rendre compte de leur implication auprès du public allophone, et aussi de renseigner sur la nature des moments échangés. Les interviews réalisées *a posteriori* apporteront aussi un éclairage sur leur vécu.

3.1 Communication et rencontres en milieu homoglotte

Très librement donc, et au fil des échanges en classe, les étudiants de M1 et les étudiants du Cief ont pris des initiatives afin de se voir à l'extérieur de l'institution. En gris foncé apparaissent celles des 4 M1, et en gris clair celles initiées par les étudiants du Cief. À noter que d'autres événements et échanges ont eu lieu depuis du fait même que les étudiants communiquent entre eux sur WhatsApp ou les réseaux sociaux, mais il s'agit de donner une idée des potentialités à entrevoir dès lors que l'on met ces deux publics en présence.

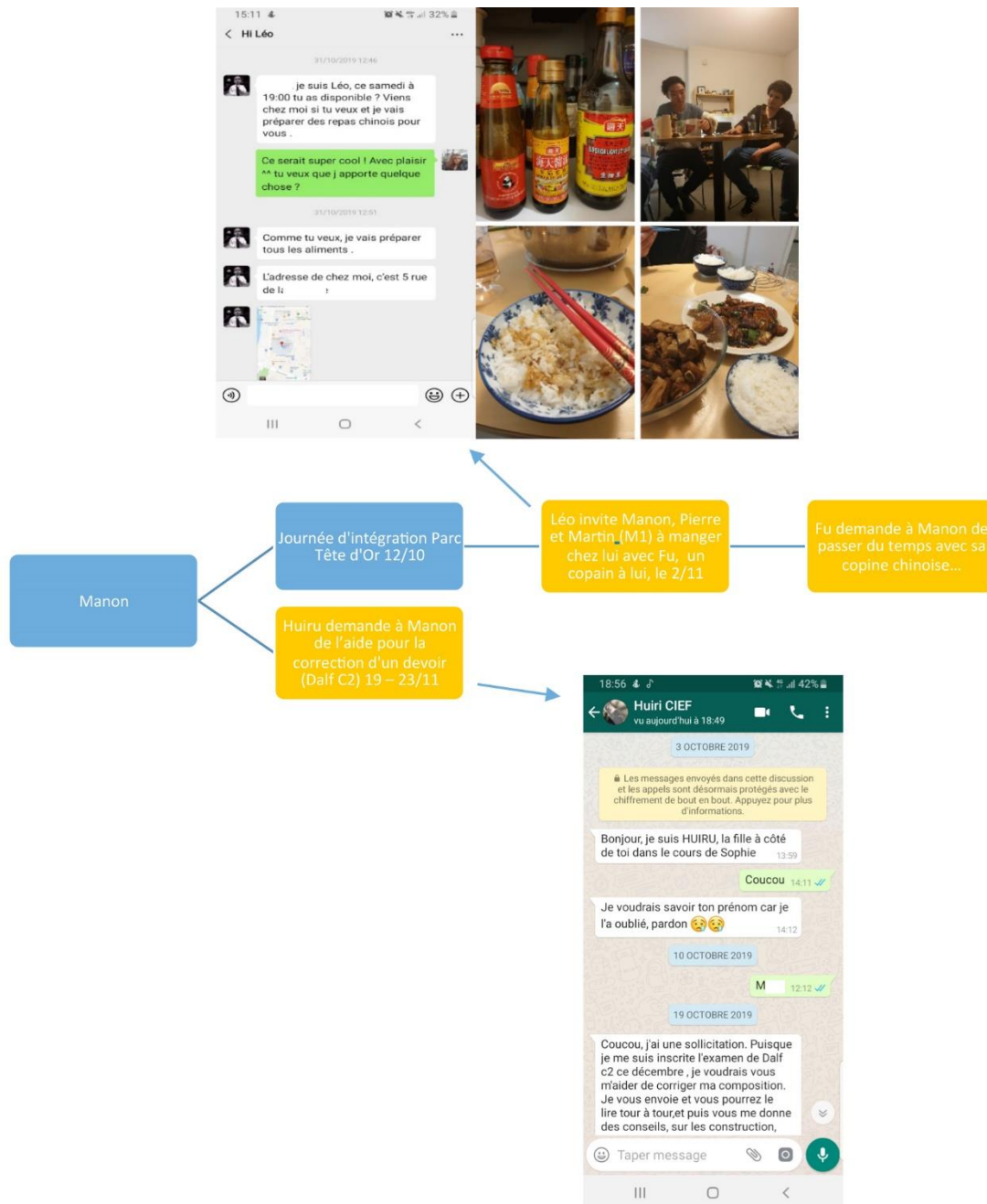


Figure 7. Parcours de Manon – captures d'écrans et photos prises durant le diner chez Léo.

Observations : Manon participe à la journée d'intégration⁷. Suite à cela, elle est invitée par Léo à manger chez lui avec deux autres camarades de M1, Pierre (un M1 rencontré à la journée d'intégration), Martin, et un copain de Léo (Fu). Léo utilise WhatsApp pour lancer son invitation comme une capture d'écran le montre plus haut. Son message est parfaitement structuré, complété par un plan qu'il joint. Au cours du

⁷ Ce pique-nique a réuni au total 19 personnes, 8 master 1, 9 étudiants du Cief et 2 amies allophones de ces étudiants. Des activités ont été proposées par les Master 1 (football, jeu des Loups Garous de Thiercelieux, etc.)

repas, Manon sera sollicitée par Fu afin de passer un moment avec son amie chinoise désireuse de parler un peu français. En bas sur l'image, on voit cette fois un autre échange initié par une apprenante chinoise, Huiru, qui demande à Manon de l'aider à corriger un exercice d'entraînement au Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C2). On observe que les termes d'adresse ne sont pas stabilisés dans son discours (« ton prénom », « je voudrais que vous m'aider »), mais elle utilise ici deux émoticônes parfaitement appropriés afin de renforcer son discours « je l'a oublié, pardon ».

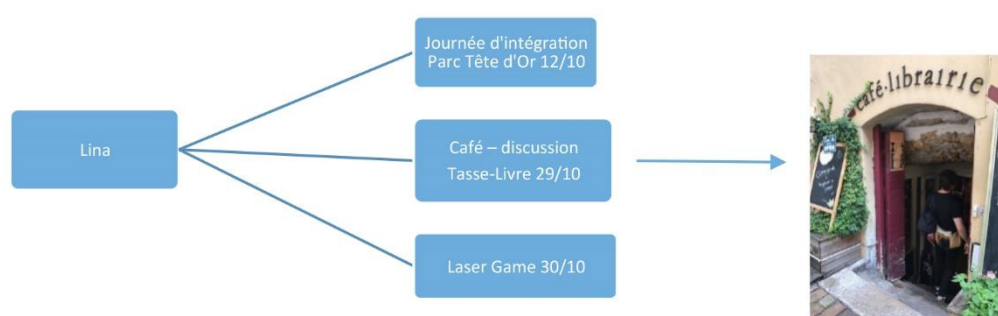


Figure 8. Parcours de Lina – photo du café-librairie le Tasse-livre.

Observations : suite à la journée d'intégration, Lina a eu envie avec Laurine de proposer des sorties aux apprenants du Cief cotôysés en classe. Un rendez-vous a donc été fixé dans un café-librairie, auquel ont participé 3 autres personnes en plus d'elles (deux étudiantes chinoises plus une amie de l'une d'entre elles).

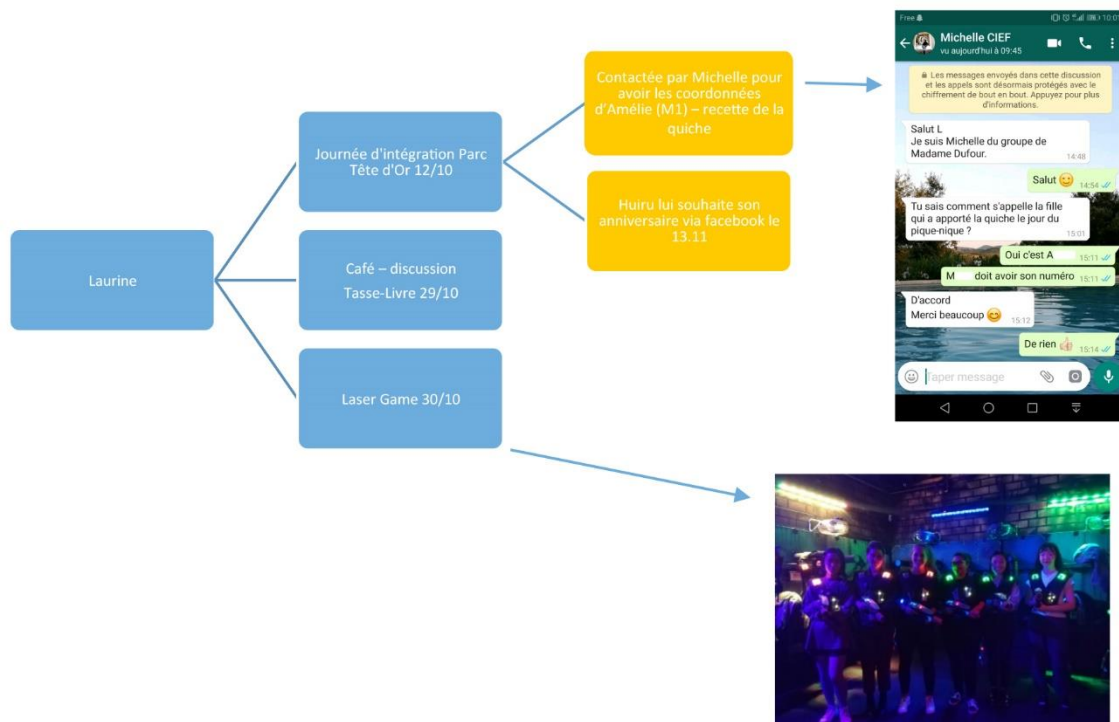


Figure 9. Parcours de Laurine – capture d'écran WhatsApp et photo prise au *Laser Game*.

Observations : Laurine a, comme ses camarades, fait la journée d'intégration suite à laquelle elle a été contactée par Michelle, apprenante du Cief, via WhatsApp, car elle souhaitait obtenir une recette de cuisine (de la quiche). Cette dernière a donc naturellement sollicité Laurine afin d'avoir les coordonnées d'Amélie, qui avait réalisé la recette (cf. capture d'écran). Au passage, Laurine a reçu un message pour son anniversaire de la part de Huiru qui était devenue son ami sur Facebook. Une sortie dans un *Laser Game* a aussi été organisée, qui a réuni Laurine, Lina, et 4 étudiantes chinoises. À noter qu'elles ont dû faire équipe avec trois autres familles présentes sur place, ce que les apprenantes allophones ont particulièrement apprécié !

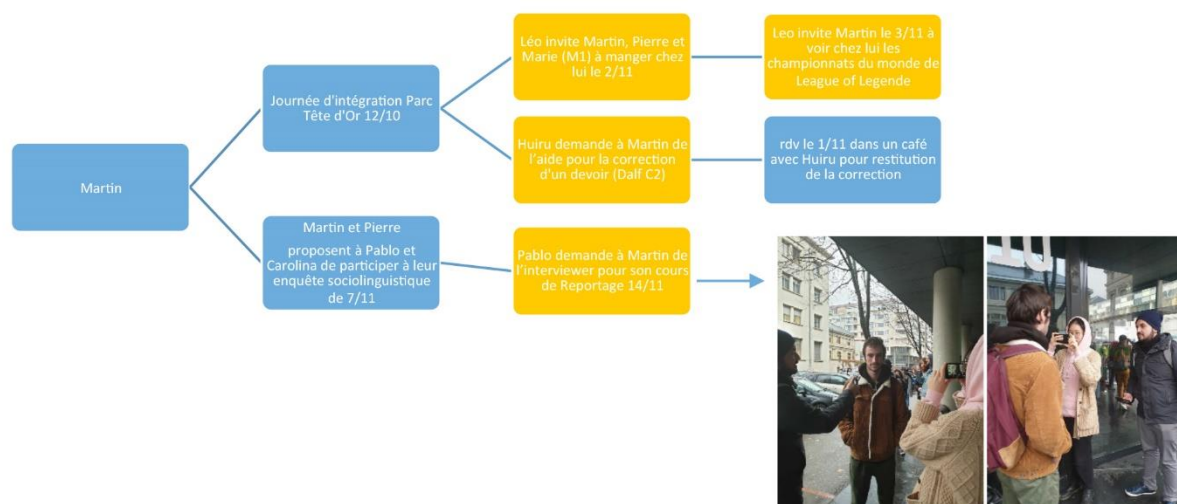


Figure 10. Parcours de Martin – photos prises durant l'interview pour le cours de Reportage de Pablo.

Observations : Martin est celui qui a eu le plus d'initiatives et reçu le plus de propositions. Après avoir diné chez Léo suite à son invitation, il est retourné chez lui le lendemain car il avait oublié son sac, et à cette occasion, son hôte lui a proposé de regarder avec lui des championnats du monde d'un jeu vidéo, il a donc passé l'après-midi en sa compagnie. Martin a été sollicité par deux apprenants du Cief pour une correction de la part de Huiru via WhatsApp, et pour une interview réalisée par Pablo (sur les trotinettes électriques), à qui il avait d'ailleurs demandé de répondre à une enquête dans le cadre de son cours de sociolinguistique en M1.

Il ressort de ces observables un certain nombre d'éléments :

- Les expériences vécues et les interactions sont variées, et concernent des activités informelles (repas, *escape game*, etc.), ou des travaux « scolaires » (enquête sociolinguistique, interview pour le cours de Reportage, correction d'un devoir).
- Elles ont lieu soit dans un cadre public (café, espace de loisir, parc) soit privé (appartement).
- Le nombre d'interlocuteurs varie selon les situations : entre 2 et 19 personnes (pour la journée d'intégration).
- Les initiatives émanent des deux publics, on peut noter des demandes réciproques (chez Martin et Pablo par exemple).

- Les canaux de communication sont : la conversation en présentiel, WhatsApp, les emails.

Le milieu homoglotte semble offrir ici un terrain idéal pour que les initiatives des uns et des autres puissent s'exprimer. Si la classe de langue a pu permettre de donner un cadre à leur rencontre, certains étudiants ont ensuite pu donner libre cours à leurs projets divers, se sollicitant mutuellement au gré de leurs envies.

3.2 Paroles des étudiants de Master 1 : éléments pour l'analyse.

Les entretiens conduits *a posteriori* avec les 4 étudiants de M1 ont souligné l'intérêt que la formation en FLE pouvait avoir à souscrire au mélange (in)formel des publics. Voici quelques axes de réflexion qui émergent :

- La parole se libère dès lors que l'on se rencontre en dehors de tout cadre institutionnel (« au café on a vraiment une conversation comme on pourrait avoir avec les amis, on passe du coq à l'âne »).
- Un sentiment d'appartenance à un groupe se développe (« Elle⁸ me disait, mon voisin, c'est bizarre de lui demander est-ce que tu veux être mon ami, les seules conversations qu'elle a en français c'est dans les escaliers, et je lui disais mais nous on est là, tu peux nous parler... »).
- Les contours de certaines relations se dessinent (« On s'est ajouté en amis sur Facebook », « Je⁹ suis plus allé vers lui parce que j'ai plus d'affinités qu'avec d'autres étudiants, ou alors je le sais pas encore parce que j'ai pas eu l'occasion... »).
- Un besoin de socialisation partagé se fait sentir (« Je connais personne à Lyon ça fait du bien de sociabiliser pour moi... », « C'est toujours bien de faire des activ' avec eux mais bon, je suis pas *baby sitter* non plus ! Faire quelque chose d'informel me convenait mieux que faire quelque chose de trop organisé... »).
- Le bénéfice du projet touche l'amélioration d'une pratique professionnelle (« Si j'avais pas fait ça, je serais arrivée à mon stage à l'étranger sans savoir rien,

⁸ Laurine parle d'une apprenante chinoise avec qui elle a discuté en classe.

⁹ Martin parle d'un apprenant chinois en classe.

sans jamais avoir rencontré ou même parlé avec un étudiant étranger, j'trouve ça fou, faudrait presque qu'on nous oblige à faire des rencontres. »).

On voit clairement une intrication entre ce qui a été tissé dans la classe et les perspectives qui s'offrent à tous en dehors de celle-ci. Les discours précédents sont liés *de facto* à la socialisation (« avec des amis », « tu veux être mon ami », « on s'est ajouté en amis », « j'ai plus d'affinités ») et à la communication, voire la « conversation » (« on a vraiment une conversation comme on pourrait l'avoir en français », « les seules conversations qu'elle a en français »), qui sont des éléments forts qui semblent susciter l'intérêt de chacun. Se dégage également dans ces propos un sentiment à la fois identitaire avec ce « nous » (« nous on est là », « tu peux nous parler ») qui est relayé avec des remarques telles que « je connais personne à Lyon », « sans jamais avoir (...) parlé avec un étranger » qui montrent bien que le brassage entre tous ces étudiants fait sens pour eux, que les interactions se font sur plusieurs plans, celui des apprentissages mais aussi des motivations existentielles propres à chacun.

4. Théorisation et perspectives

Quels éléments théoriques vont nous permettre à la fois d'identifier et de mieux comprendre ce qui a émergé de ces expériences interactionnelles et existentielles ? Lorsque la formation rejoint le projet migratoire (Ploog et al., 2020) et professionnel, elle autorise ainsi la découverte par l'échange et permet de construire avec l'autre une compétence à communiquer/comprendre mieux.

4.1 Apprentissage et « présence » sociale

On ne peut dissocier apprentissage et « présence » sociale dès lors que l'on envisage le projet d'un étudiant qui vient apprendre une langue étrangère en France. Si la formation linguistique entend prendre en charge le premier de manière institutionnelle et professionnelle, on ne peut ignorer que la compétence linguistique s'accomplit avec/grâce (à) la compétence sociale. Aussi, il nous semble en tant que didacticiens/didacticiennes, que nous devons considérer cette interdépendance et éveiller chez l'apprenant en langue la nécessité de s'engager dans une activité sociale qui est à la fois une fin et un moyen pour lui. Wieviorka (2012) utilise la notion

d'agentivité pour rendre compte du fait que l'apprenant est le sujet, l'acteur qui a la capacité d'être l'agent de la transformation de son existence, de maîtriser son expérience, d'être responsable (cité par Narcy-Combes, 2019 : 207). Il faut bien entendu insister sur le fait que cette compétence doit rester active, qu'il soit en classe ou non, et qu'il doit continuer à agir et à choisir, à (se) construire ce que nous nommerons une « présence » sociale avec autrui.

La question que nous (nous) posons ici, est de savoir si sur le terrain étudié, la collectivité induit la communauté. Nous ne minimisons pas notre action qui a consisté à faire se rencontrer des étudiants aux parcours initialement différents, issus certes d'une même communauté éducative (cf. *supra*, partie 2.1) comme nous l'avons souligné, mais qui auraient pu ne pas se côtoyer au quotidien. Est-ce que l'échange de savoirs en classe, puis les invitations, les diverses interactions spontanées qui ont eu lieu entre les étudiants à l'extérieur de tout cadre universitaire, témoignent d'un engagement mutuel, de l'émanation d'une entreprise commune, fondant ainsi un répertoire partagé (cf. note 2, définition des communautés de pratique selon Wenger) ? Au regard du caractère qualitatif de l'expérimentation menée, il est difficile d'affirmer cela. Ceci étant dit, ont été favorisées et valorisées un certain nombre de valeurs communes telles que : l'ouverture aux autres, l'utilisation des compétences et complémentarités de chacun, le fait d'encourager autrui à atteindre ses objectifs (notamment linguistiques pour les allophones), et la création *via* la classe d'une dynamique de groupe invitant à l'émergence d'une sorte d'habitus, de fonctionnement collectif bienveillant, qui favoriserait confiance et partage. Tout cela pourrait nous inciter à parler ici de « communauté d'apprentissage ¹⁰» au sens large de mobilisation d'une variété de perspectives pour apprendre ensemble (Orella, 2002), mêlant formel et informel, apprentissage et socialisation, compétence individuelle et action collective.

4.2. La communauté d'apprentissage comme mode d'entrée en société ?

Le sociologue G. Simmel (1991) distingue les deux notions de « sociabilité » et de « socialisation » en les hiérarchisant, et en considérant que « l'impulsion de

¹⁰ S'agissant de communauté d'apprentissage, D. Cristol (2017) met l'accent sur l'intention nettement affichée d'apprendre ensemble, C. Le Boucher (2012) sur la nécessité qu'elle soit animée, accompagnée par quelqu'un afin que la dynamique collaborative ne retombe pas et K. Bielaczyc et A. Collins (1999) soulignent qu'elle occasionne des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chacun étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource.

sociabilité » apparaît comme un mode d'entrée en société, qui préparerait à la socialisation. Nous pourrions ainsi imaginer que ce qui a été analysé auparavant témoigne d'expériences de sociabilité parfois très nouvelles pour les allophones notamment, et qu'elles peuvent être déterminantes pour préparer d'autres initiatives du même genre. Nous avons vu les élans communicationnels qui étaient les leurs, s'autorisant à formuler des demandes, à expérimenter en dehors de la classe. A la suite d'H. Pentecouteau (2015), nous pourrions parler de ce type de sociabilité comme étant « formative », investissant des espaces sociaux en marge du programme institutionnel, qui deviennent finalement objets de formation grâce à une démarche collective, socialement régulée par sa propre dynamique. L'idée c'est donc de faire confiance à nos apprenants/étudiants et de les laisser inventer et explorer de nouvelles façons à la fois d'apprendre et de vivre ensemble, afin que la pédagogie de projet s'arrime aux projets de vie et professionnels de chacun. Enfin, du côté des allophones, la notion de projet migratoire émerge ainsi de cette tension entre les attentes initiales qui avaient motivé le départ et leur modification au regard de l'expérience vécue dans le pays d'accueil. C. De Gourcy (2020 : 210) souligne que les « attentes [...] sous-tendent bien souvent un projet de mobilité sociale ». En se mettant au niveau de l'apprenant et de son projet, on peut prendre davantage la mesure de l'enjeu que représente pour lui son intégration sociale, et de toutes ces expériences qu'il entend vivre en milieu homoglotte.

Conclusion

Une telle expérience, bien que très modeste, nous conforte dans l'idée de penser que nous avons un rôle fort en tant que formateurs et formatrices en (didactique des) langues en matière de mise en relation, d'accompagnement vers... Aussi, le design du type de communauté que nous souhaitons voir émerger sur le terrain présenté reste à (co-)construire. Son périmètre et son fonctionnement encore imprécis et instables invitent les uns et les autres à avancer ensemble, vers la définition de leurs besoins et de leurs orientations. « Faire » communauté pourrait ainsi permettre de penser autrement le rapport à la langue, aux connaissances et à leur appropriation (Castellotti, 2017 : 315), et de répondre aux besoins forts de reliance, d'ancrage social et de bienveillance susceptibles de garantir des formations « durables » et heureuses.

Bibliographie

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.

Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A reconceptualization of educational practice. Dans Reigeluth, C. M. (éd.), *Instructional design theories and models* (Vol. 2). Mahwah, NJ :Erlbaum, 269-292.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Didier.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble, *Savoirs*, 1(43), 10-55.

De Gourcy, C. (2020). Eclairage, Mobilité et Projet migratoire. Dans K. Ploog, et al., *Mobilité : Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*, Espaces discursifs, L'Harmattan, 205-218.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Dufour, S. et Auger, N. (2020). Analyse d'un dispositif interculturel fondé sur la motivation existentielle en milieu homoglotte. Dans « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur : enjeux, conceptions, pratiques et dispositifs*, éditions des Archives contemporaines (publication en cours).

Grassin, J.-F. et Parpette, C. (2020). Mise en œuvre de la recherche en didactique dans un centre Universitaire de FLE : démarches, atouts et contraintes. Dans *Les cahiers de l'Acedle*, (publication en cours).

Le Boucher, C. (2012). *Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.

Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*, Paris : Didier.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. [thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal].

Pentecouteau, H. (2015). Accompagner la sociabilité formative, *Éducation permanente*, Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 4(205), 99-107.

Ploog, K., Calinon, A.-S., Thamin, N. (dirs.) (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*, Espace Discursif : l'Harmattan.

Simmel, G. (1991). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.

Vygotski, L. (1935). *Pensée et langage*, traduction Françoise Sève, Paris : Ed. Sociales. Paris : La Dispute, 1997.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Wieviorka, M. (2012). *Du concept de sujet à celui de subjectivation / dé-subjectivation*, Paris : Fondation Maison des sciences de l'homme.