



HAL
open science

**La pratique philosophique avec des adolescents
plurilingues : penser en langues dans une perspective
interculturelle**

Anne-Sophie Cayet

► **To cite this version:**

Anne-Sophie Cayet. La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030104 . tel-03621553

HAL Id: tel-03621553

<https://theses.hal.science/tel-03621553>

Submitted on 28 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale 622 Sciences du langage

Équipe d'accueil 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Anne-Sophie CAYET

**LA PRATIQUE PHILOSOPHIQUE AVEC DES
ADOLESCENTS PLURILINGUES :
PENSER EN LANGUES DANS UNE PERSPECTIVE
INTERCULTURELLE**

Thèse dirigée par

Muriel Molinié

Soutenue le 10 décembre 2020

Jury :

Mme Nathalie Auger, professeure à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3

Mme Edwige Chirouter, maître de conférences à l'Université de Nantes, titulaire de la Chaire Unesco "Pratiques de la philosophie avec les enfants"

Mme Muriel Molinié, professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Christian Ollivier, professeur à l'Université de la Réunion

M. Jean-Pascal Simon, maître de conférences à l'Université Grenoble-Alpes

Mme Valérie Spaëth, professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Résumé

La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : Penser en langues dans une perspective interculturelle

Cette recherche-action interroge la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme *via* une intervention innovante en milieu scolaire : la mise en œuvre d'ateliers de philosophie avec des adolescents allophones nouvellement arrivés en France. La dimension existentielle et expérientielle de la pratique philosophique, ainsi que son organisation collaborative, favorisent le développement de dynamiques interculturelles qui évitent d'enfermer les individus dans des modèles culturels préconçus. Cette approche pédagogique appréhende les jeunes comme des sujets (pensants, agissants, critiques) et souhaite participer à leur inclusion linguistique, scolaire et sociale.

Les médiations langagières multimodales donnent un accès symbolique à la variabilité des représentations du monde et mettent en évidence l'intraductibilité fondamentale du langage. Ce constat implique de prendre en considération la fonction performative du langage, d'un point de vue didactique, et de s'engager dans des rapports de sens, en langues.

Le paradigme de l'intersectionnalité traverse cette recherche dans la mesure où nous nous focalisons sur les phénomènes émergeant au carrefour des langues, des pensées et des imaginaires. Philosopher en langues, dans une perspective interculturelle, offrirait alors la possibilité d'inventer collaborativement et conjointement des pensées et des langages, universels-singuliers.

La thèse propose donc une approche humaniste et complexe de la créolisation linguistique et socioculturelle en milieu éducatif et questionne l'agir éthique et sociopolitique de la didactique des langues et des cultures dans ce domaine.

Mots-clés : Didactique des langues ; Didactique du FLS ; Élèves allophones nouvellement arrivés en France ; Approche interculturelle ; Plurilinguisme ; Traduction ; Créolisation ; Philosophie pour enfants ; Philosophie du langage ; Performativité ; Recherche-action ; Intersectionnalité.

Abstract

Philosophical practice with plurilingual teenagers : Thinking in languages from an intercultural perspective

This action-research questions the didactics of interculturality and plurilingualism through an innovative intervention at school : philosophy workshops with allophone teenagers newly arrived in France. The existential experience of philosophical practice and its collaborative organization foster intercultural dynamics that transcend preconceived cultural models. This pedagogical approach considers young people as (thinking, acting, critical) subjects and contributes to their linguistic, educational, and social inclusion.

Multimodal language mediations give symbolic access to the variability of world representations and emphasize the fundamental intractability of language. This observation implies considering the performative function of language, from a didactic point of view, while exploring the relations of meanings, through languages.

The paradigm of intersectionality structures this research since we focus on what emerges at the crossroads of languages, thoughts et imaginaries. Philosophizing in languages, from an intercultural perspective, renders possible the collaborative invention of universal-singular thoughts and languages.

The thesis proposes a humanistic and complex approach to the linguistic and socio-cultural creolization in educational settings and thus questions the ethical and socio-political dimension of the didactics of languages and cultures.

Keywords : Language Didactics ; FSL Didactics ; Allophone students newly arrived in France ; Intercultural approach ; Plurilingualism ; Translation ; Creolization ; Philosophy for children ; Philosophy of language ; Performativity ; Action-research ; Intersectionality

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, Muriel Molinié, sans laquelle ce travail n'aurait jamais vu le jour. Ses travaux inspirants et son éthique de la recherche ont été pour moi des repères, à la fois intellectuels et épistémologiques. La confiance qu'elle m'a témoignée et son accompagnement exceptionnel m'ont soutenue et stimulée sans relâche. Je ne saurais trop l'en remercier.

Je remercie l'ensemble des membres du jury de me faire l'honneur d'évaluer mon travail.

Je souhaite également remercier toute l'équipe du DILTEC qui m'a accueillie avec bienveillance pendant mon contrat doctoral et dont les activités scientifiques m'ont ouvert des perspectives intellectuelles insoupçonnées. Que soit vivement remerciée sa directrice, Valérie Spaëth, pour la confiance qu'elle accorde aux doctorants et leur inclusion dans la vie du laboratoire.

Je voudrais adresser un remerciement spécial à Barbara Cassin dont les travaux ont été une grande source d'inspiration pour cette thèse et qui m'a fait l'honneur de m'inclure dans plusieurs de ses projets à Marseille. Une partie de cette thèse a été écrite et pensée sous les toits de la Vieille Charité, dans le bureau auquel elle m'a donné accès. Qu'il est stimulant de rencontrer une personne dont la pensée se révèle en actes !

J'exprime également ma reconnaissance à Stéphanie Clerc car nos discussions ont fait germer l'idée de m'intéresser à la philosophie pour enfants.

Je remercie toute la communauté de passionnés qui pratique et promeut la philosophie pour enfants. La qualité des rencontres que j'ai faites en son sein est rare. Je ne saurais citer toutes les belles personnes que j'ai désormais la chance de connaître. J'ai une pensée particulière pour Jean-Pascal Simon qui m'a invitée dans son séminaire « Philéduc » à Grenoble avant même que je commence ma thèse, mais aussi pour les échanges avec Anda, Agathe et Ceylan qui m'a éclairée sur certains usages de la langue turque. Je remercie toute l'équipe de SEVE-Aix qui m'a appris les rudiments de l'animation philosophique et transmis le virus de cette formidable pratique.

Un immense merci aux élèves qui ont fait vivre les ateliers de philosophie par leurs idées profondes, leurs imaginaires singuliers et par la palette d'émotions dont ils coloraient chaque séance. Merci aux enseignants qui m'ont accueillie avec confiance et enthousiasme, particulièrement Maria Branellec-Sorensen et Marion Magliozzi qui ont permis la tenue de

sessions longues. Je remercie les directions des établissements scolaires de m'avoir donné accès aux classes, notamment le collège Paul Éluard à Port-de-Bouc, le collège Rosa Parks et le lycée Saint-Exupéry à Marseille. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Estelle Chauvin, formatrice au CASNAV d'Aix-Marseille, pour avoir soutenu mon action dans les UPE2A.

Ces trois années de thèse n'auraient pas été les mêmes sans mes camarades et amies doctorantes, Magali, Amal et Nadia. Notre complicité et soutien mutuel ont été précieux.

Un grand merci à tous mes amis et mes proches qui m'ont écoutée, épaulée et encouragée pendant ce long parcours. Merci à mon frère pour son aide dans la dernière ligne droite. Enfin, je ne serai pas arrivée au bout de ce travail sans l'amour et le soutien indéfectible de mes parents. Je ne les remercierai jamais assez, pour tout.

À mes grand-mères, Léontine et Lucie
À mes parents, Geneviève et Jean-Claude
À l'adolescente que j'ai été

SOMMAIRE

INTRODUCTION	11
PARTIE I : CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	17
Chapitre 1 : Un continuum méthodologique, épistémologique et paradigmatique	18
1.1 La recherche-action : une démarche spiralaire.....	18
1.2 Expérienciation et subjectivité	24
1.3 Positionnement épistémologique et méthodologie.....	27
1.4 Une recherche interdisciplinaire.....	33
1.5 L’intersectionnalité comme paradigme	36
1.6 Expérenciations (2016-2019)	41
Chapitre 2 : Contextualisation et fondation du projet de recherche	45
2.1 L’inscription du projet de recherche dans mon parcours sociobiographique	45
2.2 L’enseignement-apprentissage en UPE2A dans les établissements du secondaire : un rapport à l’altérité, par-delà le contrat didactique	66
PARTIE II : PREMIÈRE SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET INTERCULTURALITÉ	90
Chapitre 3 : L’approche interculturelle en didactique du français langue seconde	91
3.1 L’émergence d’une problématique interculturelle	91
3.2 L’interculturel : une notion en tension	95
3.3 Pour une approche interculturelle sociobiographique	104
3.4 Penser et signifier avec l’Autre	110

Chapitre 4 : La pratique philosophique en milieu scolaire : quelles perspectives pour la didactique des langues et des cultures ?	120
4.1 La philosophie avec les enfants et les adolescents : histoire et dispositifs	120
4.2 Critique et enjeux d'une pratique émergente	128
4.3 Pratique philosophique et interculturalité	138
Chapitre 5 : Première expérimentation (2016) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc	153
5.1 Une recherche-action située	154
5.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli	161
5.3 L'analyse du premier corpus de recherche.....	185
PARTIE III : DEUXIÈME SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET PLURILINGUISME.....	235
Chapitre 6 : Penser en langues	236
6.1. Plurilinguisme et <i>intersectionnalité</i>	236
6.2 Philosophie de la traduction et appropriation langagière	250
6.3 Performativité et didactique des langues.....	256
6.4 La vérité du mot	263
Chapitre 7 : Deuxième expérimentation (2018-2019) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Rosa Parks et du lycée Saint Exupéry à Marseille.....	271
7.1 Contextualisation de l'action.....	271
7.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli	278
7.3 Ouvrir le monde avec des mots	288
7.4 Intersectionnalité des langues et des pensées : le plurilinguisme dans une perspective interculturelle	298
7.5 L'invention d'un langage	304

PARTIE IV : ENJEUX ET PERSPECTIVES D'UNE APPROCHE REFLEXIVE ET INTERCULTURELLE EN LANGUES..... 318

Chapitre 8 : Les enjeux éthiques et politiques de la pratique philosophique en langues..... 319

8.1 Politique du langage et langage du politique 320

8.2 Une expérience de la vie démocratique..... 335

8.3 Éthique de la communauté de recherche philosophique en langues 350

Chapitre 9 : Troisième expérimentation (2019) - Réfléchir et agir avec les enseignants : déstabilisations et possibles transformations 375

9.1 Une nouvelle action auprès des enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille 376

9.2 Variabilité des contextes et mise à l'épreuve du dispositif 384

9.3 Regards d'enseignants, regards d'adolescents : de l'action spécifique en classe à des problématiques générales en didactique du FLS et en sciences de l'éducation 399

9.4 Déranger pour *transformer* : éloge de la prise de risque 410

CONCLUSION..... 421

Liste des figures 430

Liste des tableaux 432

Liste des sigles, des acronymes et des abréviations..... 433

Index rerum 434

Index nominum..... 438

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 444

TABLE DES MATIÈRES 474

ANNEXES – Second volume

Quand il dit bleu, je vois rouge.

Un autre voit jaune, ma sœur voit vert, mon voisin voit violet, mon chien voit tout en noir et ma mère tout en rose. Certains voient autre chose que des couleurs : des chansons, des saveurs, des gares, des lendemains, des moineaux, des citernes. Est-ce à dire que personne ne voit bleu quand il dit bleu ? Cela signifie que chacun voit son bleu à sa porte. Que le regard est plus important que la chose regardée, l'écoute plus importante que la chose écoutée, la lecture plus importante que le livre, le souffle plus important que le poumon. Que personne n'a jamais pu imposer son bleu à personne. Que les parleurs de bleu le veuillent ou non. Est-ce que toute parole est ainsi condamnée au malentendu ? Toute parole s'expose aux rires des dieux et à la liberté des hommes. Toute parole n'est qu'échange, commerce et grain à moudre. Mais toute parole est existence. Fais que ce grain soit le meilleur possible. Le plus plein, le plus odorant, le plus doré. Si tu es celui qui dit bleu, que ce bleu soit la poignante légèreté du ciel et le bleu ombrageux des flots, que ce bleu soit le bleu des rails et de l'encre, et de l'Orient et des volets et des lessives, et le bleu des yeux de ta mère, alors je verrai rouge, mais ce rouge, mon rouge, sera pivoine, désir, foulard, carmin, prénom, serment, fanal, que sais-je ? Le vert de ma sœur sera tout aussi imprévu pour elle. De son violet, mon voisin fera une douce consolation ; de son noir, mon chien fera un nouveau départ dans la vie. Et ainsi de suite. Plus profond sera ton bleu, plus fervent et plus vrai, plus tu éveilleras, plus tu révéleras en chacun sa couleur, sa vibration d'une couleur unique et qui jusque-là manquait à l'histoire des hommes.

*Ainsi le monde semblera meilleur et peut-être même le sera-t-il vraiment.
Alors, soigne ton bleu, mon frère, creuse ton bleu, danse ton bleu, affûte ton bleu et
parle-moi.*

La prochaine fois, je te dirai rouge¹.

¹ Là-bas si j'y suis – Carnets de routes, Mermet (1999 : 7-8).

INTRODUCTION

Je suis enseignante. Lorsque j'ai choisi de me lancer dans un projet de recherche doctorale, il ne s'agissait pas de m'engager dans une reprise d'études dissociée de l'action concrète et de mon cheminement personnel. Je ne voulais pas seulement mieux comprendre certains aspects généraux de mon métier, mais *agir* pour faire évoluer les pratiques et les théories dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS), en particulier auprès des adolescents allophones nouvellement arrivés en France. J'ai travaillé avec ces jeunes pendant une dizaine d'années dans des Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) et leur rencontre a été déterminante dans ma vie. En effet, dans ces dispositifs, les professeurs n'enseignent pas seulement une discipline mais ils *accueillent* des enfants/adolescents à un moment crucial de leur existence. La notion d'accueil² était d'ailleurs présente dans les anciennes dénominations du dispositif : les « classes d'accueil » (CLA), puis les « dispositifs d'accueil et d'intégration » (DAI). La dimension relationnelle particulière qui caractérise ces structures a été supprimée dans la nouvelle appellation « UPE2A ». Pourtant, elle joue un rôle important dans la mesure où l'appropriation d'une langue seconde, pour des jeunes en situation de migration, revêt des enjeux, non seulement scolaires, mais affectifs et socioculturels.

Les objectifs visés en termes de « maîtrise de la langue française » sont si élevés, et les enjeux tels que, chaque année, je constatais que de nombreux élèves souffraient d'insécurité (linguistique et socio-scolaire), quand ils ne développaient pas des pathologies liées au stress (tics, troubles alimentaires, mutisme...). Bien sûr, certains tiraient leur épingle du jeu et poursuivaient de brillantes scolarités mais il s'agissait généralement de jeunes bien scolarisés antérieurement et/ou dotés d'une force de travail exceptionnelle. Toutefois, même ces derniers souffraient souvent à l'école, honteux de ne pas s'exprimer comme des « natifs », humiliés par une phrase mal construite ou gênés par un accent jugé trop marqué, ne se sentant donc jamais vraiment à la hauteur des attentes de l'institution, jamais assez « francophones » pour exister dans l'espace scolaire. Les élèves d'UPE2A doivent constamment apporter la preuve de leur « valeur scolaire » (Lorcerie, 2019), notamment par leur « maîtrise » de la langue française.

² Étymologiquement, « accueillir » allie une dimension dynamique par son préfixe latin *ad* signifiant « vers, en direction de » et l'idée d'un rassemblement avec le verbe « cueillir » issu du latin *colligere* signifiant « recueillir, ramasser, réunir ». Pour « être ensemble », il s'agit donc d'« aller vers », de se déplacer.

Pour les plus fragilisés, non scolarisés antérieurement et/ou victimes de traumatismes (l'expérience de la guerre, par exemple), la violence symbolique de l'école à leur égard, compte tenu de leurs difficultés scolaires, est une « double peine » particulièrement lourde.

Dès lors, comment imaginer des espaces d'apprentissage épanouissants, valorisants et sécurisants pour les élèves allophones arrivants ? Comment *inclure*, non seulement scolairement, mais aussi et surtout, humainement, cet Autre qui dérange les usages et les principes d'un système établi ? Travailler avec ces adolescents interroge plus globalement le rapport à l'altérité et à la diversité socioculturelle en milieu éducatif. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de ma pratique professionnelle, je me suis intéressée à la pédagogie de projet et à l'approche interculturelle, telle qu'elle a été théorisée par Abdallah-Preteille (1999). J'ai alors remarqué les écarts importants, voire les contradictions, qui existaient entre les propositions des manuels de français langue étrangère (FLE) et seconde (FLS), s'apparentant davantage à des approches culturalistes, et l'esprit des ouvrages fondateurs dans le domaine de l'*interculturalité*. La dimension relationnelle est largement évacuée dans les activités des manuels au profit de descriptions de traditions culturelles ou de comparaisons de pratiques socioculturelles, véhiculant souvent des représentations stéréotypées, figées et limitantes. Appréhender l'approche interculturelle dans sa dimension « inter- », relationnelle, en la reliant aux parcours de vie et aux expériences des individus a été la motivation première du projet de thèse afin d'offrir plus de possibles à ces jeunes, sans éluder la question concrète de la mise en œuvre pédagogique. Devenant chercheuse, je me suis alors engagée dans une étude de type recherche-action permettant d'interroger les pratiques et les théories qui les sous-tendent, *via* une proposition pédagogique innovante pour la classe de FLS.

Il s'agissait d'imaginer un dispositif favorisant à la fois une appréhension globale des sujets individuels et une dynamique relationnelle évitant les formes de stigmatisation. Nous³ avons postulé que le domaine de la philosophie pour enfants pourrait offrir des potentialités intéressantes pour élaborer une démarche interculturelle qui relie les individus autour de questionnements universels tout en permettant l'émergence de leurs expériences (passées, projetées), de leurs représentations et de leurs imaginaires. En effet, « la beauté », « la liberté », « le bonheur » etc. sont des notions philosophiques « universelles-singulières » (Sartre, 1971-

³ Cette étude, compte tenu de sa nature (recherche-action) et de son ancrage dans mon histoire socio-professionnelle, proposera au lecteur une oscillation entre le « je » (en référence à mon expérience et à mon action spécifique sur le terrain) et le « nous », plus impersonnel, qui dépasse le point de vue singulier pour inclure le « je » dans une communauté de pensée, de recherche, de pratiques.

1972 ; Porcher, 1987), communes aux êtres humains mais vécues et conçues singulièrement par/pour chacun. Elles ouvrent un champ de réflexion que la diversité linguistique et socioculturelle des UPE2A peut rendre particulièrement fertile. Elles offrent la possibilité, non seulement d'une comparaison des visions du monde, mais d'un possible enrichissement mutuel, d'une « fusion des horizons » (Gadamer, 1996). Un autre intérêt de la pratique philosophique est le renversement qu'elle permet pour la classe de FLS : mettre la/les langue(s) au service de la pensée, et non la pensée au service de la maîtrise de la langue française. Nous avons émis l'hypothèse que cela pourrait être un moyen de lutter contre l'insécurité linguistique et la baisse de l'estime de soi, mais aussi de développer implicitement des compétences langagières. Trois actions ont été mises en œuvre pour élaborer progressivement un dispositif adapté et pour évaluer la pertinence de cette proposition pédagogique : une première session d'ateliers de philosophie a été réalisée dans l'UPE2A du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc (2016) ; la deuxième action correspond à la mise en œuvre d'ateliers de philosophie dans l'UPE2A du collège Rosa Parks et dans le Module d'accueil et d'accompagnement (MODAC) du lycée Saint-Exupéry, à Marseille (2018-2019) ; enfin, un groupe de réflexion collaborative autour de la pratique philosophique en classe de FLS a été créé avec des enseignants et a permis la tenue d'ateliers dans 10 UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille (2019). Les corpus (écrits, graphiques, audios et audiovisuels) constitués lors de ces différentes actions sont décrits et synthétisés dans les chapitres 5, 7 et 9.

Dans notre thèse, nous analysons les implications d'une action pédagogique particulière dans un contexte précis et, dans le même temps, nous questionnons plus largement la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme en milieu scolaire. La dimension « inter- » que nous considérons délaissée dans les activités dites interculturelles, s'est progressivement imposée comme un paradigme pour notre étude. Ainsi, nous proposons, en cohérence avec notre conception de l'interculturel, une approche plurilingue particulière, réflexive, qui vise la prise de conscience par le sujet de l'élaboration de sa pensée *en langues*, pour lui-même et avec les autres. Dans l'atelier de philosophie, les langues sont mises au service d'une pensée individuelle, puis collective. Elles sont donc appréhendées ensemble : l'une ne se substitue pas à l'autre mais elles se combinent pour épaissir le(s) sens des mots et des pensées. Le concept d'intersectionnalité permet alors de situer notre analyse dans une zone-carrefour qui décroïssonne et déterritorialise les pensées, les imaginaires et les langues : là où ont lieu des rencontres, des conflits (socio-cognitifs) et des créations nouvelles (langagières, intellectuelles). Nous montrerons que l'emploi de médiations (graphiques, notamment) est

particulièrement pertinent pour susciter ces émergences créatives et les mettre en lumière. Dans cette perspective intersectionnelle, notre étude s'appuiera sur une certaine philosophie de la traduction (Cassin, 2004, 2016 ; Meschonnic, 2007) et de la relation (Glissant, 1996 ; 1997). Ces travaux nous amèneront à interroger le concept de langue, tel qu'il est appréhendé dans notre domaine. Nous verrons ainsi que le réinvestissement de la fonction performative du langage (Austin, 1962 ; Cassin, 2018) pourrait ouvrir des perspectives intéressantes pour la didactique des langues et des cultures.

L'organisation de la thèse cherche à restituer le cheminement de la réflexion au fil de la recherche-action et des différentes interventions sur le terrain. Il s'agit d'accorder autant d'importance aux processus qu'aux résultats de notre étude. Ceux-ci sont d'ailleurs provisoires et soumis à discussion. Comme Kemmis et McTaggart (1988), nous appréhendons la recherche-action comme une suite de spirales réflexives renouvelées par chaque nouvelle action et dont les résultats sont toujours susceptibles d'évoluer, d'être consolidés ou déstabilisés. Ainsi, la structure de cette étude est à la fois spiralaire et rhizomique⁴, plutôt qu'arborescente. La progression de la thèse, avec ses ramifications et ses lignes de fuite, s'organise néanmoins autour de deux grands questionnements structurants :

- Quels sont les enjeux et les implications d'une pratique philosophique en classe de FLS en termes d'inclusion (socioculturelle, linguistique, scolaire) ?
- Dans quelle mesure une telle expérience pédagogique offre-t-elle des réflexions novatrices pour la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme ?

Au sein de ces vastes interrogations, l'intersectionnalité sera notre focale : l'analyse sera consacrée aux phénomènes émergeant dans « l'inter- ». Les notions-clés de notre étude illustrent cette préoccupation : l'interculturalité, la pensée en langues, le dialogisme, la

⁴ La métaphore du rhizome est empruntée à Deleuze et Guattari (1980) : « À l'opposé d'une structure qui se définit par un ensemble de points et de positions, de rapports binaires entre ces points et de relations biunivoques entre ces positions, le rhizome n'est fait que de lignes : lignes de segmentarité, de stratification, comme dimensions, mais aussi ligne de fuite ou de déterritorialisation comme dimension maximale d'après laquelle, en la suivant, la multiplicité se métamorphose en changeant de nature. On ne confondra pas de telles lignes, ou linéaments, avec les lignées de type arborescent, qui sont seulement des liaisons localisables entre points et positions. À l'opposé de l'arbre, le rhizome n'est pas un objet de reproduction : ni reproduction externe comme l'arbre-image, ni reproduction interne comme la structure-arbre. [...] Le rhizome procède par variations, expansion, conquête, capture, piqûre. À l'opposé du graphisme, du dessin ou de la photo, à l'opposé des calques, le rhizome se rapporte à une carte qui doit être produite, construite, toujours démontable, connectable, renversable, modifiable, à entrées et sorties multiples, avec ses lignes de fuite » (Deleuze & Guattari, 1980 : 30).

médiation, la relation, la traduction, la créolisation. La dimension universelle-singulière des questionnements philosophiques nous permet également de demeurer dans cette zone de résonances et de dissonances entre les expériences, les pensées, les imaginaires et les langages.

La thèse est constituée de neuf chapitres répartis en quatre parties. Pour une lecture facilitée, chaque chapitre est précédé d'une courte introduction qui met en relief les points clés du développement et suivi d'une synthèse qui résume l'ensemble.

La première partie (chapitres 1 et 2) est consacrée à la méthodologie de la recherche et à sa contextualisation. Le chapitre 1 présente la méthodologie de la recherche-action, les choix épistémologiques qui l'accompagnent, le cadre interdisciplinaire de l'étude, ainsi que la manière dont l'intersectionnalité s'est imposée en tant que paradigme pour notre analyse. Le deuxième chapitre aborde la contextualisation de la recherche en deux temps : l'introduction de mon autobiographie socio-langagière qui met en lumière les fondements subjectifs du projet de thèse ; une présentation des modalités d'enseignement-apprentissage en UPE2A qui soulève plusieurs points problématiques.

La deuxième partie (chapitres 3, 4 et 5) correspond à la première spirale réflexive de la recherche-action. Elle interroge les rapports qui existent entre la pratique philosophique et l'interculturalité en milieu scolaire. Le chapitre 3 examine le statut de l'approche interculturelle dans le domaine de la didactique des langues et critique particulièrement ses tendances culturalistes. Des pistes sont avancées pour qu'y soit réinjectée une dimension biographique, expérientielle, visant l'interprétation des représentations individuelles, et non une appréhension simplifiée et réifiée des personnes. Le quatrième chapitre expose les principaux courants de la philosophie pour enfants/adolescents et met en lumière certaines questions vives de ce jeune domaine disciplinaire. Il montre également comment peuvent s'articuler la pratique philosophique et l'approche interculturelle, telles que nous les concevons. Le cinquième chapitre est dédié à l'analyse de la première « expérienciation » (Dewey, 2018 [1938] ; Robillard (de), 2007) : la mise en œuvre de quinze ateliers de philosophie dans l'UPE2A du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc.

La troisième partie de la thèse (chapitre 6 et 7) présente la deuxième spirale réflexive de la recherche-action. Elle montre comment notre action permet d'interroger la manière d'appréhender la diversité linguistique des UPE2A. Dans un premier temps, le chapitre 6 rappelle les différentes démarches plurilingues qui ont émergé ces dernières décennies dans le domaine de la didactique des langues. Ensuite, il propose d'aborder le plurilinguisme dans une perspective intersectionnelle, en s'appuyant sur la philosophie du langage (Cassin, 2004, 2016)

et en envisageant l'appropriation langagière comme une forme de poétique de la traduction (Glissant, 2005 ; Meschonnic, 2007). Dans cette optique, le septième chapitre analyse le corpus constitué lors des actions menées dans l'UPE2A du collège Rosa Parks (deux sessions d'ateliers de philosophie en 2018 et 2019) et dans le MODAC du lycée Saint-Exupéry, à Marseille (une session en 2018).

La quatrième partie (chapitres 8 et 9) est à la fois conclusive et prospective. Le chapitre 8 souligne les enjeux politiques et éthiques d'une telle appréhension du plurilinguisme et de l'interculturalité pour l'enseignement-apprentissage en classe de FLS, et ailleurs. Enfin, le neuvième chapitre présente la dernière action menée : la création d'un groupe de réflexion, à visée formative, autour de la pratique philosophique avec dix enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille et la tenue de 27 ateliers de philosophie dans les différentes UPE2A impliquées. Le croisement des retours d'expérience (des enseignants et des élèves), ainsi que la mise à l'épreuve du dispositif « atelier philo en langues » dans de multiples contextes, mettent en évidence les lignes de force de ce travail, mais aussi certaines de ses limites. Nous considérons donc ce dernier chapitre comme l'amorce d'une nouvelle spirale réflexive qui renforce certaines analyses précédentes, en questionne d'autres et ouvre la voie à des recherches ultérieures.

À notre connaissance, l'expérience de la pratique philosophique avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France est sans précédent. Le caractère novateur de cette démarche pédagogique à visée éducative globale bouscule certains fondements de la didactique des langues et des sciences de l'éducation. Notre étude cherche donc à « [se] désolidariser des adhérences – insoupçonnées – de [la] pensée » (Jullien, 2012 : 11) en prenant certains risques, à la fois dans l'action et dans l'analyse théorique. Cette thèse, peut-être plus que d'autres, prête le flanc à la critique car elle s'engage sur des pistes peu explorées, tout en se voulant « agissante ». Néanmoins, compte tenu de notre méthodologie et de notre éthique de la recherche, nous ne craignons pas le débat d'idées autour des résultats provisoires que nous présentons dans cette étude ; au contraire, nous l'appelons de nos vœux. Si nous n'apportons pas de réponses définitives aux questions soulevées, l'essentiel, à nos yeux, est d'ouvrir une voie permettant de les poser.

PARTIE I : CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Cette première partie souhaite poser un cadre clair et structurant pour l'analyse des expériences qui seront présentées dans les parties suivantes.

Le chapitre 1 décrira notre conception de la recherche-action et nous verrons qu'elle induit un positionnement épistémologique et méthodologique particulier. Nous soulignerons également l'émergence d'un paradigme traversant tous les niveaux de l'analyse et de l'action : l'intersectionnalité.

Le chapitre 2 propose une contextualisation particulière de la recherche en soulignant sa dimension expérientielle. Elle inclut notre autobiographie socio-langagière et une présentation critique des modalités d'enseignement-apprentissage en UPE2A.

Chapitre 1 : Un continuum méthodologique, épistémologique et paradigmatique

Ce chapitre met en lumière la cohérence des choix méthodologiques, épistémologiques et paradigmatiques qui structurent notre recherche. L'objectif est de proposer un cadrage clair sur lequel les chapitres suivants pourront se fonder.

Dans un premier temps, nous montrerons que **la recherche-action** est la méthodologie la mieux adaptée à notre étude et soulignerons sa dynamique réflexive et spiralaire (section 1.1).

Nous expliquerons ensuite pourquoi nous considérons que l'introduction de la pratique philosophique en classe de FLS est une **expérientiation** (section 1.2) : un partage d'expérience entre des **sujets** impliqués qui engendre un questionnement sur la **posture du praticien-chercheur**. Cette conception implique alors des choix épistémologiques et méthodologiques particuliers (section 1.3).

Dans la section suivante (1.4), nous mettrons en évidence **le caractère profondément interdisciplinaire de la recherche**, ce qui n'empêche pas de maintenir une focale sur la didactique des langues, appréhendée dans **une perspective humaniste**.

Nous verrons également que **le paradigme de l'intersectionnalité** traverse cette étude (section 1.5), tant sur le plan théorique que sur celui de l'action, et qu'il ouvre des perspectives d'analyse particulières pour notre champ disciplinaire.

Enfin, nous concluons ce chapitre par une présentation succincte des trois expérientiations qui constituent notre thèse et structurent son organisation (section 1.6).

1.1 La recherche-action : une démarche spiralaire

La recherche-action (*action-research*) naît dans les années 1950 aux États-Unis, notamment au sein de l'École de Chicago. Ce courant de la sociologie est animé par le désir d'agir sur des questions de société vives et problématiques, telles que la discrimination raciale ou le développement exponentiel de l'industrialisation. Les chercheurs travaillent de manière collaborative avec des membres des communautés concernées par leurs études, avec lesquels ils co-construisent des connaissances et des propositions de changement. Cette démarche collaborative et impliquée est une innovation méthodologique majeure et particulièrement disruptive en Europe, peu encline à l'adopter, à une époque où les approches structuralistes sont à leur apogée et les difficultés sociales beaucoup moins sensibles qu'outre-Atlantique. En effet, les préoccupations d'ordre social semblent stimuler l'intérêt pour la recherche-action. Elle se

développe ainsi en France dans les années 1970-1980, notamment dans le champ des sciences de l'éducation. Les grandes réformes de l'Éducation Nationale (instauration du collège unique en 1975) impliquent des transformations sociales qui incitent les chercheurs à s'intéresser aux pratiques et aux acteurs et à prendre en considération leur historicité et les contextes particuliers dans lesquels ils évoluent. Joly considère que la recherche-action est

une méthode de recherche adaptée à son objet, qui est l'éducation. Cet objet, en effet, ne peut être saisi que dans son déploiement : on ne peut donc engager une recherche sur un problème éducatif qu'en étant soi-même acteur du processus éducatif. Le refus d'une telle implication peut faire craindre une attitude réductionniste, qui ramènerait les phénomènes éducatifs à ce qu'ils ne sont pas essentiellement [...] On peut donc supposer que, de manière paradoxale, la Recherche-Action, loin de jeter le discrédit sur le caractère scientifique d'une telle entreprise [celle d'une recherche « impliquée » en éducation], lui assure les conditions d'une objectivité (Joly, 1987 : 17).

On peut donc postuler que l'implication serait un gage de meilleure compréhension du contexte et du vécu des individus. Elle éviterait la simplification de situations d'enseignement-apprentissage profondément humaines et donc complexes, impliquant des variables cognitives, affectives, physiques et idéologiques. En didactique des langues et des cultures, le nombre de recherches-actions augmentent depuis une vingtaine d'années et elles commencent à peine à trouver leur légitimité dans le milieu académique. Pourtant, dans les années 1980, Galisson définissait déjà la didactique des langues comme une « discipline interventionniste » (Galisson, 1989 : 108). Narcy-Combes (2005), considérant que la didactique des langues étudie une pratique sociale, souligne également la pertinence de cette méthodologie qui serait même, selon lui, la plus adaptée.

Au sein de notre champ disciplinaire, la didactique des langues, une recherche-action est donc une « intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, [...] menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs » (Macaire, 2007 : 98). Dans notre étude, elle permet de créer une dynamique d'innovation pédagogique qui souhaite avoir « des effets tant sur les pratiques que sur les théories qu'elle [la recherche-action] alimente » (Macaire, 2007 : 105). En effet, à notre connaissance, la pratique philosophique auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés n'a jamais été expérimentée et, à travers cette action, nous souhaitons questionner à la fois les pratiques de classe à visée interculturelle et plurilingue et les « théories » didactiques qui les sous-tendent. En ce qui concerne le principe de collaboration, il n'a pas été immédiat, mais s'est développé au fil de notre action : de

l'intervention dans une situation de classe unique à une recherche-action collaborative aux potentialités formatives, dans une dizaine de classes de l'académie d'Aix-Marseille.

Macaire (2007 : 112) souligne l'importance de connaître le contexte dans lequel on intervient et d'en saisir la spécificité : projet d'établissement, organisation des enseignements, programmes scolaires, habitus pédagogiques et relationnels... Ainsi, je considère que mon expérience professionnelle en UPE2A et ma connaissance du premier établissement où je suis intervenue (et où j'avais exercé quelques années auparavant) ont permis une meilleure appréhension des problématiques en jeu dans ce contexte et ont facilité l'implantation d'un dispositif adapté et la mise en œuvre d'un travail collaboratif. Cette contextualisation de l'action est reliée au désir de changement qui anime les participants à une recherche-action. Toutefois, le risque est de proposer une démarche de résolution de problème, de type « applicationniste ». Il ne s'agit pas de valider ou d'invalider une réponse prédéfinie à une situation-problème. Cette démarche ne permettrait pas d'aller au-delà de la pratique de classe ni d'interroger les théories qui fondent le domaine disciplinaire : « Maîtriser le changement en didactique des langues, c'est vivre [en situation] un processus en tensions permanentes, doser les acquis et le projet de devenir. C'est convoquer le *sens*⁵ des actions et sa propre responsabilité éthique » (Macaire, 2007 : 95). Le changement ne concerne pas simplement une modification pragmatique des pratiques pédagogiques. Pour Barbier, la recherche-action, qu'il qualifie d'existentielle, « s'exprimera plutôt comme un art de rigueur clinique développé collectivement en vue d'une adaptation relative de soi au monde ». Elle consiste « en un changement possible du système vécu de représentations, de sensations, de sentiments, de pensées, de valeurs de chaque participant [...] et si possible d'une transformation relative et corrélative de la culture et de l'institution »⁶. Ces remarques s'appliquent particulièrement à notre recherche-action qui propose un dispositif qui questionne philosophiquement notre rapport au monde et à l'Autre par le biais de notions comme la justice, la mort, la liberté, etc. Nous rejoignons donc Barbier sur cette analyse qui, à juste titre, selon nous, accorde une part au sensible (et ne se limite pas au changement cognitif). Nous y ajouterons également la possibilité de modifications conceptuelles dans le champ théorique de la discipline. En effet, il s'agira de se demander dans quelle mesure cette proposition pédagogique interroge les théories sur le plurilinguisme (et la

⁵ C'est nous qui soulignons.

⁶ Extrait d'un article non daté, sur le site officiel de René Barbier, qui reprend les points majeurs de son ouvrage, *La recherche-action* (1996). <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>

conception de la langue) et sur l'interculturel (et la conception de la culture), ainsi que les modèles d'enseignement-apprentissage des langues.

Le continuum théorie-pratique est constitutif de la recherche-action et évite un double écueil pour le praticien-chercheur, celui d'un engagement aveuglant dans l'action ou d'une méthodologie purement déductive :

La distanciation permet au chercheur de prendre du recul par rapport à l'implication qui est sienne et à la manière dont il induit des modifications du dispositif. L'action est une source de connaissance qui se réinvestit dans l'action. L'intervention qui vise à transformer la réalité comporte une part de dimension réflexive qui nourrit l'action en retour. Pour ce faire, le dépassement de la dichotomie recherche versus action est nécessaire (Macaire, 2011 : 120).

L'implication n'exclut donc pas la distanciation, permise grâce à une « dimension réflexive » nécessaire puisque « l'action est source de connaissance ». Ce point essentiel permet de dépasser la dichotomie entre la recherche et l'action et donc la séparation entre la théorie et la pratique. Berthon souligne également cet indispensable dépassement en rappelant que la théorie ne précède pas la pratique, que l'on n'a jamais appris à jouer du piano en lisant des livres : « le rapport "applicatif" qui règle les rapports "théorie-pratique" sur le mode hiérarchique n'a rien de "scientifique". Cette hiérarchie, communément répandue dans les représentations sociales, n'est qu'un avatar de la métaphysique platonicienne » (Berthon, 2000 : N. P.), dont sont issues les démarches positivistes et dont nous critiquerons également l'influence sur la conception de la langue en didactique dans la partie IV de la thèse. Ainsi, ce n'est pas en dehors de la classe que j'ai appris à pratiquer la philosophie avec des élèves allophones nouvellement arrivés. Sans la pratique de classe, les enjeux d'un dispositif pédagogique, d'autant plus s'il est inédit, sont impensables. Comme l'écrit Hanique au sujet de la sociologie clinique, la recherche-action relève d'un « va-et-vient entre connaissance intellectuelle, théorique et connaissance sensible, entre le registre de la réflexion et le registre de l'éprouvé » (Hanique, 2009 : 33). Elle se situe à la jonction de la pensée et de l'action/du sensible, de la *theoria* et de la *praxis*.

L'anthropologie s'intéresse à la question de l'implication du chercheur sur son terrain d'études depuis la fin du XIX^e siècle. Elle propose des méthodologies et des réflexions qui peuvent nourrir notre recherche-action en didactique des langues et des cultures. Olivier de Sardan explique ainsi qu'une recherche de terrain n'est pas

le coloriage d'un dessin préalablement tracé : c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise. Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé [...] et d'être

en mesure de produire des données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses (Olivier de Sardan, 1995 : 4).

Pour ce faire, Macaire en appelle à la « dimension réflexive » du chercheur. Toutefois, la réflexivité n'est pas systématiquement synonyme d'esprit critique. Une dimension autocorrective pourrait utilement s'y apposer. Pierce (1931) considérait ainsi que la visée principale de la recherche est la découverte de nos propres faiblesses et la correction de nos erreurs. Bachelard avance également que seules les rectifications successives permettent de considérer certaines propositions scientifiques comme vraies : « l'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais c'est aussitôt pour mieux interroger » (Bachelard, 1967 : 16).

Par conséquent, il paraît cohérent de dire que la dynamique de la recherche-action est *spiralatoire* (Kemmis & Mc Taggart, 1988 : 14 – Figure 1). Le praticien-chercheur, par cycles, investit le terrain, agit-observe en s'appuyant sur des questionnements (en lien avec des théories et un plan d'action), eux-mêmes partiellement résolus et renouvelés par l'action et l'analyse postérieure, ouvrant alors un nouveau cycle... L'action-observation questionne, autant (voire plus) qu'elle ne répond aux interrogations. Ainsi, la pratique philosophique en classe de FLS questionne la place des échanges plurilingues et interculturels autant qu'elle apporte certains éléments de réponse sur une manière de les envisager et de les mettre en œuvre. Cette "participation observante" fait écho à la méthode ethnographique de l'« observation participante » élaborée par Malinowski (1989 [1922]) pour lutter contre les biais ethnocentriques des études anthropologiques. Dans un contexte de pluralité linguistique et socioculturelle, ce rapprochement entre l'anthropologie et la recherche-action en didactique des langues et des cultures nous semble pertinent pour penser notre posture impliquée-distanciée.

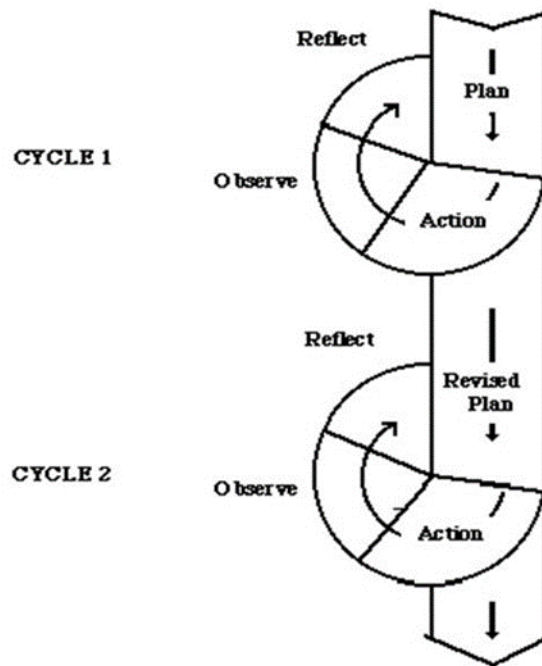


FIGURE 1 - *THE ACTION RESEARCH SPIRAL*, KEMMIS & MC TAGGART (1988)

Le corpus recueilli, les traces et les produits de l'action, sont déterminants afin d'analyser, d'évaluer et de réajuster la réflexion et la nouvelle action à venir : enregistrements, traces écrites, questionnaires, entretiens, etc. Il s'agit aussi d'être attentif aux indices non formalisés ou moins explicites comme des attitudes d'adhésion ou de rejet, des impressions de malaise, des discussions informelles, etc. Un journal de bord nous paraît donc indispensable en recherche-action afin de consigner les effets inattendus de la recherche sur les acteurs (dont le chercheur) et de pouvoir en faire une analyse ultérieure. La triangulation de la recherche (en multipliant les retours d'expérience d'enseignants et d'élèves, par exemple) est aussi un moyen de consolider l'analyse.

À l'instar de Blanchet, nous considérons que

d'autres regards [que celui du chercheur, sur la recherche] sont indispensables : ceux des individus et des groupes sociaux concernés par la recherche, ceux des instances socio-politiques demandeuses ou destinataires – en tout cas exploitant potentiel ou avéré – des connaissances produites, ceux des médiateurs potentiels du discours scientifiques (éditeurs, médias, enseignants...), etc. (Blanchet, 2009 : 148).

Le croisement des regards sur l'action mise en œuvre et, en creux, sur les enjeux de la recherche nous paraît être un impératif méthodologique pour une étude contextualisée et objectivante.

La structure de notre thèse épousera donc fidèlement la dynamique spiralaire de la recherche-action pour plusieurs raisons :

- Rendre lisibles les processus autant que les produits de la recherche
- Articuler recherche et action avec cohérence et honnêteté intellectuelle
- Reconnaître la perfectibilité et l'incomplétude fondamentale de toute recherche en sciences humaines et sociales
- Faire paradoxalement de cette reconnaissance un gage de scientificité et de progrès
- Préférer le questionnement à l'assertion, l'ouverture à la clôture.

1.2 Expérienciation et subjectivité

D'une certaine manière, la recherche-action apprend l'humilité au chercheur, l'oblige à remettre en question à la fois son cadre théorique et son action, et à endosser une posture compréhensive avec les participants qui sont de véritables partenaires de la recherche. Ainsi, lorsque nous évoquerons le « terrain », nous lui attribuerons la même signification qu'Agier : « Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses" » (Agier, 2004 : 35). Il s'agit d'éviter la pensée surplombante, de prendre en considération le vécu des personnes et d'envisager la chose *a priori* mineure comme possiblement signifiante. La connaissance est, dans cette étude, co-produite avec des acteurs (enseignants, élèves) conscients de leur implication dans un projet de recherche. Dans cette optique, nous préférons le terme « *expérienciation* » à celui d'« expérimentation ». L'expérienciation fait référence à la théorie de l'expérience des philosophes pragmatistes américains comme Dewey (2018 [1938]) qui considèrent qu'il existe « une continuité qualitative entre l'expérience humaine la plus courante et l'expérience scientifique la plus savante » (Truc, 2005 : 86). Une recherche-action consiste avant tout en une expérience partagée d'une réalité commune. Cette expérience de la réalité, ou la réalité de cette expérience, unique pour chacun, demeure fondamentalement inachevée, instable et sujette à interprétation. De Robillard, sociolinguiste, associe ce concept à l'herméneutique de Ricoeur (1969). Selon lui, l'expérienciation est une

notion centrale dans l'approche ontologique [...] qui, en mettant l'accent sur la relation autant que les termes ou pôles, privilégie l'action, la construction, favorise la prise en compte de l'instabilité, du dynamisme dans la réflexion [...]. Fondamentalement, l'expérienciation consiste à aider le linguiste à assumer les contradictions de son métier. (De Robillard, 2007 : 194)

L'expérimentation s'inscrit dans une « approche ontologique » dans le sens où elle s'oppose au fonctionnalisme et cherche à *comprendre* à la fois la réalité d'une situation et les individus qui la constituent, mais sans en tirer de conclusions définitives. Chaque spirale réflexive de ce travail de thèse sera donc associée à une expérimentation particulière, à la fois provoquée par le chercheur dans une optique de changement, et suscitée par des expériences (ou expérimentations) précédentes.

En effet, la première expérimentation (première session d'ateliers de philosophie) est née d'une réflexion alimentée par des lectures scientifiques, mais d'abord suscitée par certaines expériences déterminantes. Dès lors, un retour sur soi en tant que ressource réflexive pour la recherche devient indispensable. Explicitement « d'où l'on écrit » peut même être considéré comme un devoir éthique quand il s'agit d'une recherche-action.⁷ L'engagement dans la recherche trouve sa signification dans les expériences intellectuelles, socioprofessionnelles et sensibles qui l'ont précédé. Ainsi, le praticien-chercheur qui s'intéresse aux représentations du plurilinguisme, à l'interculturel, aux parcours migratoires d'individus avec lesquels il partage une expérience (dispositif pédagogique, entretien...) ne peut faire l'économie d'une analyse de sa propre implication sur ces questions. René Barbier (1977) propose trois dimensions qui constitueraient cette auto-analyse : une dimension psycho-affective, une dimension professionnelle et une dimension historico-existentielle. Elles ne s'excluent pas les unes les autres, mais se cumulent et s'hybrident au sein d'une dynamique réflexive. Nous y adjoignons également une dimension socioculturelle et une dimension politique.

En effet, l'analyse de l'implication n'a de sens que dans la mesure où elle permet au chercheur d'appréhender la dialectique du même et de l'Autre⁸, de l'identité scientifique et de l'identité personnelle, au sein d'une expérimentation particulière partagée. Elle pose la question de notre rapport à l'autre et au contexte de recherche, dans une dynamique profondément dialogique. C'est ce rapport dialogique, altérité, qui a poussé Bretegnier, à la suite de De Robillard (2007), à développer le concept d'« alter-réflexivité » : « c'est bien dans la

⁷ C'est pourquoi le chapitre suivant inclura l'exposé de mon autobiographie langagière et intellectuelle.

⁸ Dans cette thèse, nous mettrons fréquemment une majuscule à « Autre » pour signifier que nous appréhendons la relation à l'autre dans sa dimension philosophique. Dès lors, la question du rapport à autrui, comme l'écrit Levinas, « déborde la compréhension. Non seulement parce que la connaissance d'autrui exige, en dehors de la curiosité, aussi de la sympathie ou de l'amour, manières d'être distinctes de la contemplation impassible. Mais parce que, dans notre rapport avec autrui, celui-ci ne nous affecte pas à partir d'un concept. Il est étant et compte comme tel » (Levinas, 1991 : 17).

confrontation à l'autre, en partie différent, en partie similaire, qu'émerge la réflexion, ce qui conduit à réfléchir à la construction d'une posture réflexive avec l'autre, *alter-réflexive* » (Bretegnier, 2009 : 35). La posture du praticien-chercheur n'est donc pas une analyse autocentrée mais la construction d'un positionnement vis-à-vis de son terrain de recherche et des acteurs avec lesquels il interagit. Que cherche-t-il ? Comment ? Pourquoi ? Pour quoi ? Pour qui ? Comment produit-il ses interprétations ? Ces questions ne sont pas seulement un préalable à la recherche et les réponses apportées évoluent constamment au fil de l'étude. L'activité réflexive est à la fois un outil de mise en œuvre de l'action et un outil d'analyse de celle-ci. Notre thèse tentera d'explicitier ce processus au début de chaque nouvelle partie, c'est-à-dire de chaque nouvelle spirale de la recherche-action. Cette historicisation réflexive « implique aussi que le chercheur accepte l'idée que le sens qu'il confère à cette recherche, de l'histoire de ses expériences individuelles aux phénomènes sociaux qu'il étudie, participent aussi, dans ce contexte de recherche, à la construction de sa compréhension » (Bretegnier, 2009 : 35).

Dans cette optique, les dimensions relationnelles de notre démarche nécessitent d'être interrogées. Comment appréhender cet Autre avec/sur/pour qui nous réalisons cette étude ? Même si notre posture compréhensive implique davantage de « travailler *avec* » que de « travailler *sur* », l'observation s'applique nécessairement à un sujet observé qui n'est pas systématiquement conscient de l'interprétation que son discours ou son attitude peut susciter. C'est particulièrement le cas d'une recherche-action qui cherche à évaluer les effets de l'intervention *sur* les participants ; ces mêmes participants *avec* lesquels le chercheur tentera de comprendre et d'analyser ces mêmes effets. Pour De Robillard, le chercheur

ne peut problématiser la construction de sens concernant les autres que comme un acte éthique (engageant sa relation individuelle avec d'autres), politique (engageant les formes de pouvoir qu'il est susceptible d'exercer et / ou de subir), et historique (influencé, mais non déterminé, par des sens construits dans le passé) (Robillard (de), 2011 : 223).

Ces trois dimensions de l'action nécessitent d'être constamment interrogées pendant la recherche-action et notre thèse tentera de montrer comment elles déterminent la dynamique spiralaire de notre recherche. L'agir éthique implique notamment d'explicitier dès le départ les enjeux et les modalités de mise en œuvre de la recherche-action. Aussi, le chercheur, impliqué en tant que sujet dans sa recherche, considère les différents participants comme tels ; ce qui a un impact à la fois en termes d'épistémologie et de méthode.

La notion de *sujet* est à comprendre dans sa signification contemporaine et associée à l'émergence du concept de réflexivité. Bertucci considère que le processus réflexif permettant la conscience de soi a fait émerger la notion d'individu (qui se construit par la réflexivité), mais que l'individu ne devient sujet que dans la mesure où il est agissant et critique. Le sujet n'est pas seulement capable d'un retour sur lui-même, mais il « constitue une force critique, une force de contestation » ; « Le sujet n'est ni le moi, ni un soi social mais il construit une figure qui se dégage des rôles, des normes, des valeurs sociales » (Bertucci, 2007 : 15). À partir du moment où le chercheur considère les participants comme des sujets partenaires de sa recherche, il accepte donc qu'ils puissent bousculer son action, ses interprétations, ses convictions, ses croyances. La notion de sujet contient l'idée d'émancipation et de liberté de penser et d'agir.

Toutefois, c'est un sujet historicisé qui s'exprime, inscrit dans une époque et relativement déterminé par sa situation socioculturelle. C'est pourquoi la réflexivité ou, d'un point de vue philosophique, la (tentative de) conscience de soi, est un processus nécessaire et préalable à l'émancipation du sujet pensant et agissant. Or, interroge Bergson, « Quels sont les moments où notre conscience atteint le plus de vivacité ? Ne sont-ce pas les moments de crise intérieure, où nous hésitons entre deux ou plusieurs partis à prendre, où nous sentons que notre avenir sera ce que nous l'aurons fait ? » (Bergson, 1985 : 16). Aussi, c'est bien cette situation de « crise intérieure » que l'atelier de philosophie tente de susciter chez les élèves par le biais du doute méthodique et de la maïeutique socratique, de manière à favoriser cette prise de conscience, ce « réveil » : « Se réveiller, c'est se refuser à croire sans comprendre ; c'est examiner, c'est chercher autre chose que ce qui se montre ; c'est mettre en doute ce qui se présente » (Alain, 1951 : 53). Ce dispositif les implique donc d'emblée comme des sujets, susceptibles de collaborer à une réflexion « méta », et s'inscrit avec cohérence dans une épistémologie à visée éthique.

1.3 Positionnement épistémologique et méthodologie

Notre recherche-action a tenté de respecter quatre principes épistémologiques tels que présentés par Blanchet :

le *principe d'humanisme* (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité), le *principe d'intersubjectivité* (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux), le *principe d'endo-référentialité* (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations), le

principe d'hétérogénéité (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues). (Blanchet : 2011 : 16)

Ces principes d'humanisme et d'endo-référentialité, nous les appliquons non seulement aux adultes avec lesquels nous avons collaboré, mais également aux jeunes qui ont participé à la recherche-action. En effet, notre recherche vise des changements dont ils sont les premiers bénéficiaires et implique que leurs expériences de ces changements soient prises en considération sans qu'il y ait de hiérarchie avec les expériences des adultes. Cette démarche s'inscrit dans le courant anglo-saxon des « *New Childhood studies* » (Christensen & James, 2000) apparu depuis la Convention des Droits de l'Enfant des Nations Unies (1998). Ce courant appréhende l'enfant comme un sujet libre, intelligent, comme un interlocuteur et un partenaire potentiel, et non comme un objet de recherche. Prasad explique ainsi que « ce changement de paradigme apporte une évolution de l'approche de la recherche avec les enfants comme acteurs ou co-chercheurs de leurs propres expériences. L'enfant est considéré comme expert de son propre savoir et comme partenaire incontournable de l'adulte dans la recherche. » (Prasad, 2015 : 208). Son "agentivité" (*agency*) est revendiquée : l'enfant est un acteur social et politique, tout comme l'adulte, ce qui ne nie pas pour autant l'asymétrie des rapports de pouvoir entre les individus.

La démarche que nous proposons se distingue donc de la "désimplification" prônée dans la recherche expérimentale qui vise le contrôle de toutes les variables et envisage ses objets de recherche comme stables et circonscriptibles. Au contraire, nous considérons que l'humain ne peut et ne doit pas être contrôlé, en vertu de principes éthiques fondamentaux. Alors, nous avançons, à la suite de De Robillard, que

toute méthodologie de connaissance ne peut être intégralement contrôlée, ce qui exige une perspective qualitative. Si le contrôle est impossible (et cela est d'autant plus facile à argumenter dans les sciences humaines : contrôler les autres, prévoir leurs comportements consiste à les détruire symboliquement dans leur altérité, qui n'en est plus une si elle devient prédictible, puisqu'ils deviennent manipulables), aucun dispositif de construction de connaissances ne peut se dispenser d'un être humain, lui-même donc non prédictible, et produisant du sens non prédictible concernant les autres (Robillard (de), 2011 : 223).

La subjectivité des sujets (incluant celle du chercheur) ne peut pas être ignorée. Au contraire, elle nécessite d'être interrogée et explicitée autant que possible, notamment lorsque le chercheur participe aux interactions, comme c'est le cas dans notre recherche-action. À l'instar de Macaire, on peut même affirmer que « la neutralité est un leurre dans ce type de recherche ; il convient d'y renoncer, d'en faire le deuil. Seule une méthodologie s'appuyant sur des outils rigoureux et croisés entre eux peut se dire objectivante, ce qui ne signifiera pas pour autant objective. » (Macaire, 2011 : 14). Les données étant partiellement construites, mais aussi interprétées, par le chercheur, il paraît important qu'il s'engage dans une démarche réflexive afin d'objectiver son propre système de références. Il lui faut également admettre qu'à travers son action, il se construit en tant que chercheur, autant qu'il construit les sujets avec lesquels il est en interaction.

Le risque est alors le basculement vers un "tout subjectif" qui ne permettrait plus d'accorder la moindre validité scientifique à aucun résultat. Néanmoins, comme le souligne Macaire dans la citation précédente, sans être objective, la méthodologie mise en œuvre peut être « objectivante ». Dans les sciences humaines, le risque se situerait peut-être davantage du côté du "tout objectif". Ainsi, Levinas, sans ignorer les acquis du structuralisme, s'inquiète du réductionnisme ontologique induit par ce courant :

Un formalisme s'impose pour apprivoiser la prolifération sauvage des faits humains qui, abordés dans leur contenu, troublent la vue des théoriciens. [...] Désormais, le sujet s'élimine de l'ordre des raisons [...]. Le psychisme et ses libertés (où se déploie cependant la pensée exploratrice du savant lui-même) ne serait qu'un détour emprunté par les structures pour s'enchaîner en système et pour se montrer à la lumière. Ce n'est plus l'homme, à vocation propre, qui chercherait ou posséderait la vérité, c'est la vérité qui suscite et tient l'homme (sans tenir à lui !) [...] Tout l'humain est dehors (Levinas, 1972 : 95-97).

Doubrowski considère également que la faiblesse du formalisme de type structuraliste est

de penser pouvoir rendre compte, par un combinat de figures et de signes opératoires, du mouvement concret de l'existence réelle, [...] de reposer sur l'illusion que la réalité humaine est justiciable, en dernier ressort, d'une compréhension scientifique, alors qu'elle ne devrait relever que d'une compréhension dialectique (Doubrowski, 1972 : 36).

Ainsi, le « positionnement ontologique » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 10) détermine en grande partie les choix méthodologiques, la nature des analyses et des interprétations, ainsi que la manière de les valider ou de les légitimer.

Gohier distingue les positions épistémologiques « positiviste » et « interprétative ». Chaque position implique des méthodes et des outils de saisie et d'analyse de données différents, comme le montre le tableau 1 ci-dessous :

Position épistémologique		
Positiviste	Interprétative	
Faits observables	Phénomènes interprétables	
Explication	Compréhension	
Généralisation	Transférabilité	
Décontextualisation	Contextualisation	
Objectivité du chercheur	Implication du chercheur	
Méthodes ou stratégies de recherche		
Expérimentale	Ethnographie	
Quasi expérimentale	Herméneutique	
	Phénoménologie	
	Théorie ancrée	
	Approche critique	
	Approche féministe	
	Recherche-action	
Instrument de saisie et d'analyse des données		
[quantitatif]	[qualitatif]	
Questionnaires	Observation participante	
Entrevues dirigées	Entrevues semi-dirigées ou ouvertes	
Observation	Journal de bord	
Modèles mathématiques	Récit historique	
Statistiques	Photographies	
Graphiques	Histoires de vie	

TABEAU 1 – METHODOLOGIE : DE LA POSITION EPISTEMOLOGIQUE A L'INSTRUMENT DE SAISIE DES DONNEES (GOHIER, 2004 : 5)

Selon Gohier, compte tenu de leur vision socio-politique, les approches féministes, critiques, ainsi que la recherche-action, ne s'inscrivent pas systématiquement dans une méthode particulière (Gohier, 2004 : 4), ce que nous contestons. C'est justement parce qu'elles visent des changements socio-politiques qu'elles doivent choisir un positionnement épistémologique

interprétatif, à la fois pour des raisons scientifiques et éthiques. D'ailleurs, si l'on admet qu'« une arborescence méthodologique [...] prend racine dans la posture épistémologique du chercheur » (Gohier, 2004 : 3), alors la recherche-action s'ancre résolument du côté d'une épistémologie interprétative et donc, du côté des approches méthodologiques ethnographiques, herméneutiques et phénoménologiques. Par conséquent, notre étude souscrit à une « méthode empirico-inductive qualitative », qui considère que « ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ [...] mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse » (Blanchet, 2011 : 16). Cette méthode respecte un principe de significativité des données, plutôt qu'un principe de validité définitive lequel ne correspondrait pas à la démarche réflexive et spiralaire de la recherche-action. Elle respecte également une éthique de la recherche qui reconnaît et prend en considération la complexité et la non-prédictibilité des relations intersubjectives entre des sujets pensants et agissants.

Toutefois, le continuum proposé par Narcy-Combes (Voir figure 2) offre la possibilité de « déplacer le curseur », de graduer les descripteurs de ces approches et d'élaborer des démarches mixtes.

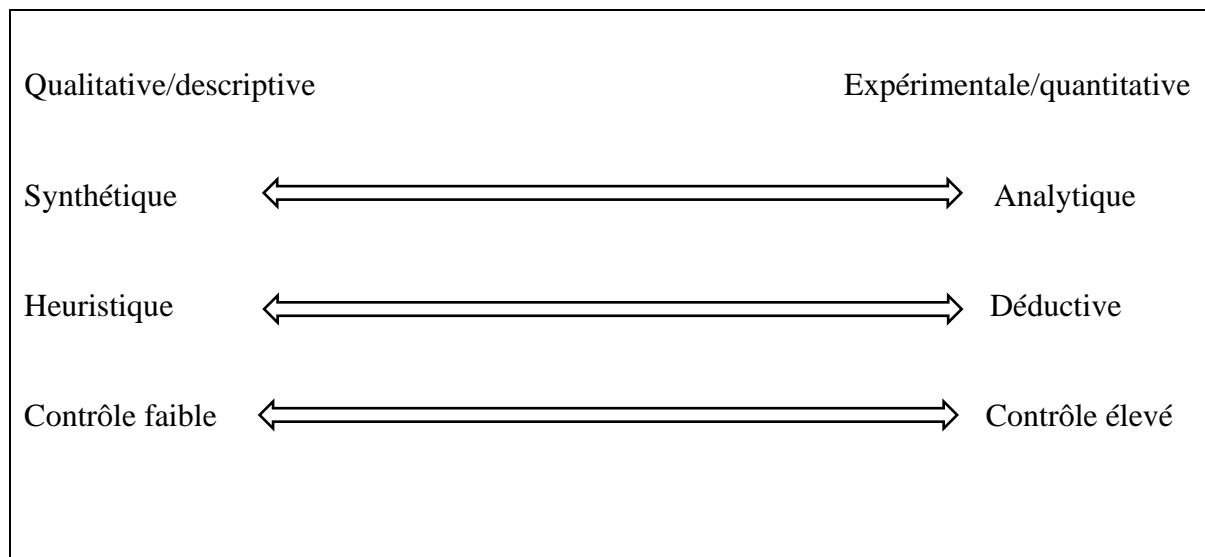


FIGURE 2 - UN CONTINUUM ENTRE LES METHODOLOGIES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE (NARCY-COMBES, 2005 : 103)

En effet, si les positionnements épistémologiques sont clairement distincts, les outils de recueil et d'analyse des données peuvent en revanche être mixtes. Dans notre cas, une méthode empirico-inductive qualitative n'empêche pas d'emprunter parfois certains outils à la recherche

expérimentale (quelques enquêtes directives par exemple) qui impliquent une analyse quantitative. Blanchet (2012) reconnaît d'ailleurs que cela participe à une triangulation des données qui peut renforcer leur « significativité » (VS « représentativité »). Néanmoins, cette analyse demeure secondaire dans notre recherche-action qui se fonde essentiellement sur une participation observante et des entretiens semi-directifs.

Contrairement à une recherche expérimentale, une recherche-action tente de « penser le global », au sens qu'en donne Morin :

c'est-à-dire la relation entre le tout et les parties, les parties et le tout, les interactions, la complexité [...] La quantification est le maître mot de nos civilisations alors que l'essentiel des êtres humains échappe au calcul : le sentiment, l'amour, la joie, la tristesse, le chagrin, la douleur, la haine. [...] la quantification et le cloisonnement sont les ennemis de la compréhension (Morin, 2015 : 77).

Ainsi, à travers le contexte micro et spécifique de l'UPE2A, sont étudiés les relations entre les sujets eux-mêmes, celles qu'ils développent avec leur environnement, ou encore les effets des habitus pédagogiques ou des politiques linguistiques, éducatives et migratoires. Ce maillage permet une pensée stellaire, complexe dirait Morin, qui annule les clivages micro/macro et ouvre de vastes champs interprétatifs qu'il s'agit de resserrer autour du questionnement organisateur de la recherche. Les conclusions rapportées dans notre thèse correspondent donc à une synthèse interprétative, dans un temps et un espace donnés, que de futures expérimentations pourront poursuivre, étayer, critiquer.

Dans les parties suivantes, nous verrons également que notre action a tenté, en abordant la philosophie avec ces jeunes, de toucher cet « essentiel des êtres humains » (*Ibid.*) et ainsi, s'est écartée de l'évaluation quantitative des compétences en langues. Nous avons ainsi cherché à accorder nos choix épistémologiques et méthodologiques avec nos choix didactiques. La « communauté de recherche » (Lipman, 2006) constituée pendant les ateliers de philosophie répond en tout point aux exigences épistémologiques et, en partie, méthodologiques, énoncées précédemment. La réflexion philosophique collaborative et interactive implique que les élèves respectent les quatre principes épistémologiques (humanisme, intersubjectivité, endo-référentialité, hétérogénéité) proposés par Blanchet (2011 : 17). Quant à la méthode de recherche, elle est interprétative et phénoménologique ; nous y reviendrons.

1.4 Une recherche interdisciplinaire

Cette étude doctorale se situe dans le vaste champ disciplinaire des sciences du langage. En son sein, se côtoient diverses disciplines : traitement automatique des langues, linguistique descriptive de la langue, linguistique cognitive, sociolinguistique, phonétique, anthropologie linguistique... Et la discipline dans laquelle nous nous inscrivons, la didactique des langues et des cultures (DLC). Véronique en propose la définition suivante :

La DLC est une discipline ancienne qu'un *rapport de constitution* unit aux disciplines de réflexion sur les langues et le langage. Orientée différemment de ces démarches théoriques mais en complémentarité et en rapport de nécessité mutuelle avec elles, la DLC a pour finalité de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel. Il s'agit donc d'une discipline praxéologique, qui est en dialogue avec les sciences de l'éducation tout autant qu'avec les sciences du langage (Véronique, 2007 : 122).

Selon lui, la DLC serait une sorte de "transdiscipline", dans la mesure où elle s'est historiquement constituée *avec* d'autres disciplines issues du champ des sciences du langage, comme la grammaire et la philologie, et qu'elle en est à la fois un produit et une matrice. Elle aurait également un fondement interdisciplinaire qui allie sciences de l'éducation et sciences du langage.

Sa dimension praxéologique implique que la recherche en DLC ait une fonction sociale, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une recherche-action. L'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE) décrit cette fonction ainsi : « éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels [des processus d'enseignement-apprentissage des langues] ». ⁹ L'importance croissante accordée à la contextualisation de la recherche, concomitante au développement des recherches-actions et, plus généralement, de l'approche ethnographique en DLC, a suscité un rapprochement entre les didacticiens et les sociolinguistes. Certains, comme Blanchet, proposent ainsi la constitution d'une « *sociodidactique* comme forme spécifique d'une démarche de contextualisation dans la recherche en didactique des langues ainsi que dans l'intervention pour un enseignement-apprentissage [...] contextualisé *dans* et *de* la pluralité linguistique » (Blanchet, 2014 : 33).

⁹ Manifeste de l'ACEDLE, <https://acedle.org/notre-manifeste/>

Il existe donc une tension au sein de la discipline, similaire à celle décrite dans la recherche-action, entre les ancrages et les liens avec des disciplines théoriques et une visée sociale et agissante contextualisée. Cela semble conforter l'idée selon laquelle la recherche-action serait la méthode la plus adaptée à son objet puisqu'elle interroge ces deux dimensions. Nous n'irons pas jusqu'à renommer la discipline comme le propose Blanchet mais il semble indispensable d'admettre que la DLC, plus que d'autres disciplines, implique une contextualisation forte qui engendre des ramifications multiples. Il ne s'agit pas de "dé-discipliniser" ou de démultiplier les disciplines, au contraire :

Les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à condition qu'elles gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons et des solidarités. Plus encore, elles ne sont pleinement justifiées que si elles n'occulent pas de réalités globales (Morin, 1994 : N. P.).

Dans le cadre de notre recherche-action en DLC, nous questionnons les enjeux (notamment en termes d'inclusion) d'une pratique philosophique interculturelle et plurilingue en UPE2A. Quelles « liaisons » et « solidarités » devons-nous prendre en considération ? Quelles « réalités globales » ne pas occulter ? Le tableau 2 propose d'apporter quelques éléments de réponse à partir des mots-clés de notre questionnement de recherche. Les différents courants ne s'excluent pas les uns les autres mais sont interreliés et se combinent pour éclairer une problématique spécifique. Le tableau cherche à montrer que l'interdisciplinarité, dans notre recherche en DLC, est multidimensionnelle. Si, à l'évidence, nous croisons la didactique de la philosophie et la DLC, bien d'autres courants disciplinaires (issus, ou non, des sciences du langage) traversent cette étude.¹⁰

¹⁰ Les références bibliographiques indiquées dans le tableau 2 se veulent significatives mais non exhaustives.

Quels sont les enjeux d'une pratique philosophique plurilingue et interculturelle en UPE2A ?	
Une recherche-action en <i>didactique des langues et des cultures</i> - Mots clés	Courants disciplinaires associés
Inclusion (sociale, scolaire, linguistique)	Sociologie (Armagnague-Roucher <i>et al.</i> , 2018) ; Sociologie clinique (Martucelli, 2006 ; De Gaulegac, Hanique & Roche, 2007) ; Sociolinguistique (Castellotti & De Robillard, 2001 ; Clerc, 2008 ; Blanchet, 2016)
Pratique philosophique	Didactique de la philosophie et sciences de l'éducation (Tozzi, 2003 ; Lipman, 2006 ; Chirouter, 2015) ; Philosophie pragmatiste (Dewey, 2018 [1916/1938])
Interculturalité	Didactique de l'interculturel et sciences de l'éducation (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 ; Dervin, 2011) ; Recherche sociobiographique (Molinié, 2011 et 2015) ; Anthropologie (Bastide, 1971 ; Cuche, 2010) ; Anthropologie linguistique (Bornand & Leguy, 2011) Philosophie de la relation (Levinas, 1991 ; Glissant, 1997)
Plurilinguisme	Didactique du plurilinguisme et sciences de l'éducation (Moore, 2006 ; Suzuki, Potolia & Cambrone-Lasnes, 2018) ; Recherche sociobiographique (Molinié, 2015) ; Philosophie du langage (Cassin, 2004 et 2016 ; Glissant, 2010 ; Meschonnic, 2007)
UPE2A – Élèves allophones nouvellement arrivés en France	Didactique du FLS (Cuq, 1991 ; Mendonça Dias, Azaoui & Chnane-Davin, 2020) ; Politiques linguistiques et éducatives (Auger, 2010) ; Clinique transculturelle (Moro, 2010)

TABLEAU 2 - COURANTS DISCIPLINAIRES TRAVERSANT NOTRE RECHERCHE EN DLC

À la suite de Charaudeau, nous envisageons l'interdisciplinarité comme une « interdisciplinarité focalisée [...] une démarche qui cherche à tenir à la fois la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes sociaux (interdisciplinarité) et la rigueur d'une discipline (focalisée) » (Charaudeau, 2010 : 215). Or, nous l'avons évoqué précédemment, la DLC s'est elle-même constituée avec d'autres disciplines des sciences du langage dont elle peut employer les théories, les méthodes, les outils. Ce processus de « focalisation » n'est donc possible qu'en cherchant à dégager ce qui, selon nous, constitue l'essence de notre discipline. Pour cela, nous reprendrons les mots de Galisson qui, par le biais d'une mise en garde contre le technicisme, met en avant les fondements humanistes de la didactique des langues :

la DDL [didactique des langues] est aussi et surtout une discipline d'intervention dans le champ social et [...] à ce titre, elle relève d'abord de l'humanisme ou de la philosophie pratique.[...] [Certains], plus (ou trop) sensibles à sa dimension interventionniste, la tiennent pour une technologie. Le choix de l'appellation « didactique » y est pour quelque chose : rappelons-nous les connotations scolastiques et technologiques attachées à ce mot ! Il est vrai que le didacticien, comme l'ingénieur, est conduit à étudier les outils, les machines, les techniques, pour résoudre pratiquement les problèmes qui se posent à lui. Mais ce ne sont là que des moyens, mis au service d'une fin qui les transcende : l'accomplissement de l'homme (Galisson, 1989 : 108).

Cette visée humaniste est notre focale ; elle guidera l'ensemble de notre travail. On peut la traduire par cette préoccupation dominante : en quoi une recherche en DLC peut-elle participer à l'émancipation et à l'accomplissement des individus en tant que sujets autonomes ? Selon nous, l'étude de la langue en didactique est assujettie à cet enjeu ; enjeu qui peut être considéré comme une spécificité disciplinaire dans le champ des sciences du langage. Ainsi, les élèves ne sont plus seulement des apprenants, ni même des acteurs sociaux, mais des sujets pour lesquels les modalités d'enseignement-apprentissage, par-delà les savoirs et les savoir-faire, peuvent avoir des implications expérientielles et existentielles.

1.5 L'intersectionnalité comme paradigme

Dans cette recherche, les croisements ne sont pas seulement d'ordre disciplinaire. Comme nous allons le montrer, le principe d'intersectionnalité (c'est-à-dire de décloisonnement et d'hybridation) s'applique à tous les niveaux de cette étude. C'est pourquoi nous posons *l'intersectionnalité* comme un paradigme de cette recherche.

Qu'entendons-nous par « paradigme » ? Ce terme s'impose dans les milieux scientifiques à partir de la publication de l'ouvrage de Kuhn, *La structure des révolutions*

scientifiques (1972). On y retrouve la conception platonicienne du paradigme qui désigne une règle commune s'appliquant à divers objets (généralement employée à des fins éducatives chez Platon). Pour Kuhn,

Les exercices typiques traités au long d'une formation scientifique et leurs méthodes de résolution forment donc aussi des « paradigmes ». Mais ces problèmes types véhiculent plus qu'une simple technique : ils véhiculent également, plus ou moins tacitement, un ensemble plus large de croyances en certains principes fondamentaux, et en certaines valeurs. Ces paradigmes transmettent donc, de manière générale, une certaine « vision du monde » pour une communauté scientifique (Blay, 2003 : 768).

Le paradigme est donc relié à une épistémologie particulière. Il est à la fois constitutif (de) et produit (par) la communauté scientifique. Selon Kuhn, des moments de crise et de mise en concurrence de différents paradigmes au sein d'un même domaine peuvent occasionner une « révolution » et la domination d'un nouveau paradigme. Il n'y aurait pas de coexistence possible entre plusieurs paradigmes de recherche au sein d'une même communauté scientifique. Nous nuancerons ce dernier point. On peut effectivement admettre que le but de l'instauration d'un paradigme est de modifier en profondeur les croyances, les valeurs, les méthodes et les outils d'un domaine scientifique. Ainsi, Derivry (2019) avance que le paradigme plurilingue est en train de chasser l'ancien paradigme monolingue en DLC. Toutefois, notre paradigme intersectionnel, même s'il se distingue des paradigmes pluri-lingue et pluri-culturel, n'est pas en concurrence ou en opposition avec eux. Eschenauer, dans sa récente thèse (2017), choisit, quant à elle, le paradigme de l'énaction, tout à fait intéressant et cohérent dans une perspective sociocognitive. Selon nous, si certains paradigmes peuvent s'opposer et entrer en concurrence, d'autres peuvent coexister et enrichir un même domaine scientifique en variant les grilles de lecture. La définition de Kuhn est celle d'un physicien utilisant des protocoles uniques en recherche expérimentale. En sciences humaines et sociales, la diversité des paradigmes proposés peut être une source de richesse et de progrès pour interpréter les phénomènes socioculturels. Dans le cadre de notre recherche-action, le paradigme de l'intersectionnalité s'est imposé et nous allons montrer en quoi il apporte une cohérence globale à notre démarche scientifique.

Ce paradigme n'a pas été élaboré théoriquement en amont de l'action. Il est apparu progressivement. Ce processus rejoint la méthode paradigmatique de Levinas selon laquelle

« les idées ne se séparent jamais de l'exemple qui les suggère » ; [...] cette méthode est solidaire d'une éthique de l'« acceptation » et de l'action comme préalables au connaître : c'est l'acte qui « fait surgir la forme où il reconnaît

son modèle jamais entrevu jusqu'alors » (Levinas, 1968, cité par Armengaud, *Encyclopædia Universalis* [en ligne]).

Le paradigme de l'intersectionnalité s'est donc imposé à tous les niveaux de la recherche : méthodologique, théorique, philosophique, pédagogique et analytique. Ce n'est que maintenant, au moment de la synthèse interprétative de notre travail, que nous en mesurons la portée organisationnelle et structurante.

Dans un premier temps, rappelons l'histoire du concept d'intersectionnalité, qui a une dimension épistémologique particulière en sociologie. En effet, ce néologisme a été inventé par Crenshaw dans les années 1980 aux États-Unis, au sein du mouvement féministe noir. Il désigne une analyse des rapports de domination qui prend en compte, non seulement les rapports sociaux de classe, mais également de sexe et de « race »¹¹. En France, cette notion apparaît depuis quelques années dans le domaine éducatif : « L'enjeu est de savoir s'il existe à l'École des expériences et des processus de minoration ethnoraciale et sexuée spécifiques, lesquels ne peuvent être analysés au seul prisme des rapports sociaux de classe » (Belkacem, Gallot & Mosconi, 2019 : 148). L'approche intersectionnelle est adoptée par certains sociologues, comme Lorcerie (2019), qui s'intéressent aux politiques d'intégration des personnes immigrées et aux phénomènes de discrimination, et qui ne souhaitent pas limiter leurs analyses à la théorie de la reproduction sociale. Dans notre contexte, cette approche peut nous aider à appréhender certaines inégalités de traitement. Par exemple, comment expliquer l'orientation précoce d'une proportion importante d'élèves issus de l'immigration « visible » dans des dispositifs médico-spécialisés (Moro, 2010) ? Comment analyser la circulation d'une pétition parmi les enseignants contre l'ouverture d'une UPE2A dans un collège où je suis intervenue, dans un quartier chic de Marseille ? Pour Lorcerie, il s'agit de prendre en considération

une dimension socioscolaire que l'on nommera la valeur scolaire, estimation sociale de la valeur scolaire de l'élève par les professeur·e·s mais aussi éventuellement par d'autres acteurs sociaux, les parents en particulier. Soit une quadruple articulation : classe, genre, race, valeur scolaire (Lorcerie, 2019 : 161).

Le concept est ici employé pour désigner une méthode d'analyse ; ses tenants parlent d'« approche intersectionnelle ». Elle s'inscrit plus globalement dans le *paradigme* de l'intersectionnalité qui organise toute notre recherche. Nous nous réapproprions ainsi cette

¹¹ « Le concept de "race" est pris [...] au sens de la représentation sociale qui catégorise certains groupes et individus et motive les idées et les conduites racistes à leur égard » (Belkacem, Gallot & Mosconi, 2019 : 147).

notion sans la dénaturer, mais en l'ouvrant, en la faisant migrer vers une dimension paradigmatique. À l'instar de Morin, nous considérons que « contrairement à l'idée, fort répandue, qu'une notion n'a de pertinence que dans le champ disciplinaire où elle est née, certaines notions migratrices fécondent un nouveau champ où elles vont s'enraciner » (Morin, 1994 : N. P.). Le concept d'intersectionnalité devient alors lui-même intersectionnel.

Nous allons rapidement montrer que tous les niveaux de cette recherche sont traversés par ce paradigme qui, à la fois, structure (et émerge de) l'action et de la réflexion. Méthodologiquement d'abord, nous avons déjà montré que recherche et action, théorie et pratique, se fécondent mutuellement. Notre étude se situe à la croisée, à l'intersection de ces chemins et l'un de ses enjeux est d'y demeurer. En ce qui concerne les théories qui sous-tendent la DLC et notre recherche, le paradigme intersectionnel nous aide à penser les notions de langue et de culture et plus particulièrement de plurilinguisme et d'interculturel, dans une perspective socioconstructiviste. Longtemps, notre discipline a limité son intitulé à « didactique des langues ». Depuis une vingtaine d'années, elle se nomme de plus en plus souvent « didactique des langues *et des cultures* », comme l'illustre le nom de notre laboratoire de recherche, le DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), qui inclut également la didactique de la littérature. Cette évolution demeure toutefois timide et la majorité des formations de Master en France ne comporte pas de référence à la culture dans leur libellé qui se limite généralement à « didactique des langues ». Néanmoins, le Conseil de l'Europe participe activement à cette transformation disciplinaire. Il propose ainsi une « plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle »¹² qui se fonde sur les travaux de Beacco *et al.* (2016). Il promeut également le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier, 2012). Cette tendance a été favorisée par l'émergence dans le domaine de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997) ; nous y reviendrons. Ce que nous voulons mettre en évidence ici, c'est une inflexion terminologique : du *pluri-*, à l'*inter-*culturel. En didactique, la dimension linguistique des apprentissages prime généralement sur la dimension socioculturelle, qui est souvent traitée séparément. Comme le reconnaît Coste, dans la postface d'un ouvrage de Moore (2006 : 250-251), le pan « pluriculturelle » de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » a souvent été négligé dans les travaux consacrés à la « compétence plurilingue » car les contacts de langues et le développement de compétences

¹² Plateforme consultable à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

pluriculturelles sont difficiles à analyser de façon homologue. Nous avançons même que l'approche *pluri-*, dont l'idéologie de la pluralité différenciée s'est reportée sur la culture, peut poser problème dans la mesure où elle comporte le risque de basculer vers un relativisme culturaliste clivant. En France, la DLC emploie davantage le terme « interculturel », certainement en référence aux recherches fondatrices en pédagogie interculturelle (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 ; Abdallah-Preteille & Porcher, 1996), mais le terme n'est pas pour autant appréhendé dans sa dimension *inter-* comme nous le montrerons dans le chapitre 3.

L'originalité de notre recherche-action tient peut-être au fait que nous nous sommes d'abord intéressée aux dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage en UPE2A, avant de mener une réflexion plus approfondie sur les langues. Or, l'interculturel sociobiographique que nous proposons¹³, est profondément dialogique et réflexif. Lorsqu'il a été question de l'articuler au plurilinguisme, dans le cadre d'une « éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco & Coste, 2017), il n'était pas possible d'envisager les langues seulement en termes de contacts. En cohérence avec notre conception de l'interculturel, nous avons proposé un plurilinguisme dialogique et réflexif, qui se focalise sur le(s) « sens » plutôt que sur la « signification » (Ducrot & Todorov, 1972). Ainsi, nous nous intéresserons aux processus de traduction (chapitre 6), comme passage d'un (ou de plusieurs) sens à un (ou plusieurs) autre(s) sens et comme pratique réflexive plurilingue. Notre recherche-action analysera donc les processus qui se situent au carrefour des sphères linguistiques et socioculturelles des sujets en interaction en se focalisant sur leur(s) sens. Elle tentera d'évaluer les enjeux de ces phénomènes en termes d'inclusion sociale, scolaire et socioculturelle. Cette approche des langues et des cultures en didactique justifie, tout en le faisant émerger, le paradigme de *l'inter-sectionnalité*.

Dans le domaine de la philosophie, nous nous écartons de la philosophie analytique qui se focalise sur la recherche de la vérité (unique) véhiculée par le concept (courant platonico-aristotélicien), pour revenir à la matérialité du mot, à ses équivoques, à ses traductions, à ses réminiscences. À ce sujet, les travaux de Cassin, philosophe et philologue, sont cruciaux ; d'abord avec son étude sur la réhabilitation des sophistes (1995) puis surtout, avec *Le Vocabulaire Européen des Philosophies* (2004). Ce dernier ouvrage, inspiré du *Vocabulaire des institutions indo-européennes* de Benveniste (1969), est une encyclopédie philosophique aux entrées plurilingues qui, « pour trouver le sens d'un mot dans une langue, [...] met au jour les réseaux dans lesquels il s'insère et cherche à comprendre comment un réseau fonctionne

¹³ Voir chapitre 3.

dans une langue en le rapportant aux réseaux d'autres langues » (Cassin, 2004 : XVII). Cette conception d'une philosophie en langues déterritorialisée soutiendra notre action et notre analyse des ateliers de philosophie en contexte de pluralité linguistique et socioculturelle.

Logiquement, ce principe intersectionnel s'inscrit dans l'action mise en œuvre sur le terrain. Les dispositifs de pratique philosophique avec les enfants se fondent sur des organisations pédagogiques interactives de type coopératif. Il ne s'agit pas d'un débat où l'on chercherait à faire valoir à tout prix son opinion au détriment des autres, mais de la co-construction d'une réflexion commune. Ainsi, notre analyse se situera au *carrefour* des langues, des pensées, des émotions, des représentations socioculturelles exprimées dans le cadre de la pratique philosophique, et s'intéressera à des notions "intersectionnelles" telles que l'intersubjectivité, l'interculturel, la médiation, la traduction, la relation. Elle cherchera également à articuler les différents niveaux d'analyse macro-meso-micro en montrant la manière dont ils sont interreliés et interdépendants.

Nous ne développerons pas davantage ces différents éléments théoriques, pédagogiques et analytiques car ils seront abordés dans les chapitres suivants. Ce que nous avons voulu mettre en lumière, c'est la manière dont le paradigme de l'intersectionnalité structure l'ensemble de notre travail et propose un angle d'analyse particulier pour la DLC. Les chapitres suivants tenteront de le démontrer plus concrètement.

Le dernier chapitre de l'*Éloge de la traduction* (Cassin, 2015 : 228) s'intitule « Entre », « en toute ambiguïté ». Belle équivoque en effet que cette *inter*-section où s'opèrent des passages, des hybridations, des rencontres, et où peut également s'ouvrir une porte d'*entrée* vers d'autres possibles. Tel est le positionnement que nous souhaitons tenir dans cette étude.

1.6 Expérientiations (2016-2019)

Trois expérientiations, correspondant à trois spirales réflexives, structurent cette thèse. Les sections suivantes les présentent succinctement puisqu'elles seront précisément décrites dans les chapitres suivants.

1.6.1 L'interculturel en question (2016)

Cette première expérientiation s'intéresse aux effets de la mise en œuvre d'une approche interculturelle, qualifiée de sociobiographique, en termes d'inclusion, de pouvoir d'action et d'émancipation intellectuelle, *via* la pratique philosophique. 15 ateliers de

philosophie ont ainsi été organisés dans l'UPE2A du collège Paul Éluard pendant l'année scolaire 2015-2016.

1.6.2 Vers une approche réflexive en langues (2018-2019)

Les questionnements qui ont émergé de la première expérimentation ont induit une réflexion sur l'articulation entre « interculturel » et « plurilinguisme », dans une perspective didactique. L'analyse se fonde sur la philosophie du langage, notamment les travaux de Cassin (2004 ; 2016). « L'atelier philo en langues » a donc cherché à favoriser une réflexivité et une « performativité » en langues en opérant certaines modifications du dispositif. 4 séances ont eu lieu au lycée Saint-Exupéry et 11 séances (5 en 2018 et 6 en 2019) au collège Rosa Parks, à Marseille.

1.6.3 De la recherche-action à la recherche-action-formation collaborative (2019)

Une collaboration avec une formatrice du Centre académique de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) nous a offert la possibilité d'entrer en relation avec les enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille. L'étude a alors pris un tournant « recherche-action-formation » et a permis de poser la question cruciale qui traverse toute recherche-action, mais qu'il n'est pas toujours possible de traiter : la question du transfert didactique. Cette expérimentation collaborative a rendu possible le croisement des regards et la variation des contextes dans lesquels l'atelier était proposé. Cela a mis en exergue la problématique de la posture enseignante, ainsi que les enjeux politiques et éthiques d'une approche résolument inclusive dans un contexte institutionnel qui n'y est pas toujours favorable. Un groupe de réflexion sur la pratique philosophique en classe de FLS a ainsi été créé et a permis la tenue de 27 ateliers dans 10 UPE2A de l'académie.

Synthèse du chapitre 1

Ce premier chapitre a permis de donner un cap à notre recherche-action. Celle-ci vise l'introduction de la pratique philosophique en classe de FLS et l'analyse de ses enjeux pour la didactique des langues et des cultures. Notre intervention, menée de manière collaborative, implique à la fois la possibilité de modifier les pratiques pédagogiques et d'interroger le cadre disciplinaire qui les induit (Macaire, 2007). Notre posture de praticienne-chercheure, impliquée-distanciée, nécessite un travail réflexif constant, toujours susceptible de faire évoluer l'action et ses présupposés théoriques. C'est pourquoi nous avons souhaité mettre en évidence la dynamique spiralaire de la recherche-action (Kemmis & Mc Taggart, 1988). Elle structure la thèse afin de révéler sa progression réflexive et agissante. Il s'agit d'accorder autant d'importance aux processus qu'aux résultats de la recherche.

Le « terrain » est d'abord envisagé comme le lieu des relations interpersonnelles (Agier, 2004) au sein d'une expérience partagée. Nous préférons donc le terme d'expérientiation (Dewey, 2018 [1938] ; Robillard (de), 2007) impliquant, chaque fois, une nouvelle spirale réflexive, à celui d'expérimentation. En effet, les participants, adultes et enfants, ne sont pas considérés comme des objets de recherche, ni même comme des acteurs, mais comme des sujets autonomes, agissants et critiques (Bertucci, 2007), susceptibles d'influencer, voire de transformer, notre travail. Les parties II, III, ainsi que le chapitre 9 de la partie IV de la thèse correspondent à une expérientiation particulière, induite par la spirale réflexive qui l'a précédée.

Nous souscrivons ainsi aux principes épistémologiques d'humanisme, d'intersubjectivité, d'endo-référentialité et d'hétérogénéité (Blanchet, 2011). Cela implique nécessairement, selon nous, une méthodologie ethnographique, herméneutique et phénoménologique qui a pour but de « penser le global » (Morin, 2015), sans perdre de vue le questionnement organisateur de la recherche : quels sont les enjeux d'une pratique philosophique plurilingue et interculturelle en UPE2A pour la DLC ? Notre recherche est donc interdisciplinaire, tout en restant « focalisée » (Charaudeau, 2010), dans une perspective profondément humaniste visant l'accomplissement des individus (Galisson, 1989).

Enfin, le paradigme de l'intersectionnalité sera notre « gouvernail » pour ne pas nous égarer dans cette recherche en DLC à visée éducative globale. Comme le montreront plus précisément les chapitres suivants, il traverse tous les niveaux de notre travail et constitue même un modèle de pensée : il s'agit d'analyser les phénomènes qui émergent « entre » les sujets, leurs langues, leurs imaginaires, leurs pensées, au sein d'un dispositif collaboratif et

performatif¹⁴. Trois expériences principales fondent et structurent notre thèse : une première session d'ateliers de philosophie dans l'UPE2A du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc (2016)¹⁵ ; deux sessions au collège Rosa Parks et une au lycée Saint-Exupéry à Marseille (2018-2019)¹⁶ ; une action à visée formative au sein de 10 UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille (2019)¹⁷.

Les choix méthodologiques, épistémologiques et paradigmatiques permettent de poser un cadre pour l'action et l'analyse. Il s'agit maintenant de contextualiser plus précisément notre étude. Ceci fait l'objet du chapitre suivant.

¹⁴ Sur la performativité, voir la partie III de la thèse.

¹⁵ Voir partie II de la thèse.

¹⁶ Voir partie III de la thèse.

¹⁷ Voir chapitre 9 de la partie IV de la thèse.

Chapitre 2 : Contextualisation et fondation du projet de recherche

Dans ce chapitre, nous proposons une « **contextualisation impliquée** » (Debono & Pierozak, 2015) de la recherche. Il s'agit notamment d'assumer le fait que le praticien-chercheur est, en partie, l'auteur et l'un des constituants du contexte qu'il étudie. Dès lors, il paraît pertinent qu'il s'engage dans une analyse réflexive de son parcours, en lien avec son champ de recherche. C'est pourquoi nous avons choisi d'introduire notre **autobiographie socio-langagière** dans la thèse, tel un pacte de lecture qui objective notre subjectivité vis-à-vis de la situation que nous étudions et dans laquelle nous sommes intervenue (section 2.1).

Nous présenterons ensuite le dispositif « **UPE2A** », dans lequel nous avons majoritairement organisé les ateliers de philosophie. Nous en décrirons le fonctionnement et en ferons une analyse critique qui portera d'abord sur **la manière dont sont catégorisés les élèves** qu'il accueille. Nous nous demanderons quels effets cela peut induire. Nous nous intéresserons ensuite à **la notion d'« inclusion »**, centrale dans notre étude, et nous verrons comment elle est conçue dans les textes officiels de référence et mise en œuvre sur le terrain. Les difficultés soulevées seront mises en relation avec le rapport particulier que l'école française entretient depuis plusieurs siècles avec **l'appréhension de la différence** (linguistique, socioculturelle). Nous verrons qu'elle peut générer une forte **insécurité** (linguistique, socio-scolaire) chez les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Enfin, nous proposerons de faire de l'inclusion, au sens large, un enjeu majeur pour la didactique du FLS et même un principe fondateur pour l'élaboration de tout dispositif pédagogique, particulièrement dans des contextes de pluralité linguistique et socioculturelle (section 2.2).

2.1 L'inscription du projet de recherche dans mon parcours sociobiographique

2.1.1 Une contextualisation impliquée et historicisée

Le chapitre précédent a insisté sur l'ancrage expérientiel et socioconstructiviste de la recherche-action. Le paradigme de l'intersectionnalité implique également une focalisation sur les *relations entre* les composantes du contexte d'étude, plutôt que sur les composantes en tant que telles. Ces deux aspects de notre recherche engendrent une conceptualisation particulière de la notion de « contexte » en DLC : il s'agit de considérer qu'il est à la fois constitué et produit

par les acteurs en jeu, dont le chercheur. Dans ce nouveau chapitre, nous proposons donc une « contextualisation impliquée » (Debono & Pierozak, 2015) de la recherche.

À la suite de Castellotti (2014), nous nous écartons de la distinction entre « situation » et « contexte », décrite ainsi par Porquier et Py :

La situation serait une notion primitive (« étique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté (Porquier & Py, 2004 : 50).

La méthodologie de la recherche-action que nous avons décrite dans le chapitre précédent ne peut pas souscrire à une opposition entre une « notion primitive » et une « notion technique » qui sélectionnerait les éléments qui lui sembleraient pertinents. Les auteurs nuancent cette distinction dans la suite de leur ouvrage, mais leur définition, qui comblait un vide dans notre champ disciplinaire (Castellotti, 2014), a durablement marqué la DLC. La quête de légitimité scientifique a certainement aussi contribué à considérer la contextualisation comme une démarche d'expertise à propos d'une situation donnée, sur le modèle des sciences expérimentales.

Au contraire, la recherche-action implique un continuum entre contexte de recherche et situation vécue ; une « contextualisation en situation », si l'on peut dire. La définition de la notion de « situation » par le psychiatre et psychopédagogue Lafon (cité par Molinié, 2013 : 108) est éclairante pour comprendre les enjeux de ce type de contextualisation :

Une situation est toujours éprouvée et non pas faite de conditions objectives extérieures. Nous ne nous trouvons pas dans une situation à la manière d'un objet (comme un livre placé dans un tiroir). Nous sommes dans telle situation d'existence, dans tel lieu, à tel moment de notre histoire, et nous la vivons avec tout notre être, notre organisme physique, notre affectivité, notre intelligence, nos possibilités de tous ordres. Deuxièmement, une situation n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est pour soi ; elle est vécue à travers le filtre de sa propre subjectivité. Troisièmement, la mise en situation d'un organisme est toujours dynamique et l'expression « être en situation » englobe l'interaction individu-milieu constituant un tout indissoluble. *Quatrièmement, les éléments de la situation sont investis d'une valeur et se détachent comme une figure sur un fond fait du contexte d'événements, d'êtres, de choses, dans lequel se trouve engagée la personne.*¹⁸ Enfin, les

¹⁸ C'est nous qui soulignons.

situations apparaissent comme des problèmes qui lui sont posés, se modifiant par son action (Lafon, 1979 : 956).

Le quatrième point est particulièrement intéressant pour notre réflexion. Il pose le contexte comme une toile de fond, dont les éléments ne prennent une valeur qu'en situation, c'est-à-dire un cadre spatio-temporel dans lequel une ou plusieurs personnes sont engagées. Par exemple, dans notre recherche, le contexte correspond, au niveau institutionnel, à un dispositif particulier, l'UPE2A, que l'on rencontre dans les établissements scolaires publics. L'enseignement dispensé dans ces classes répond à des exigences spécifiques publiées dans un Bulletin Officiel (B.O.) de l'Éducation Nationale¹⁹. Notre discipline, la didactique du français langue seconde, offre encore un autre cadre de référence, celui de la recherche et de la formation universitaire. Au niveau de la classe, selon les actions, on notera un certain nombre de participants aux âges, langues, nationalités, situations sociales et niveaux scolaires variables, des cadres spatiaux et temporels différents ; au niveau scientifique, notre contexte est celui d'une recherche doctorale. Voilà rapidement « notre toile de fond ». Or, tous ces éléments figés ne viendront s'actualiser, prendre vie, qu'en situation ; une situation qui consistera à expérimenter des ateliers de philosophie et dans laquelle des sujets - élèves, enseignants, chercheure – vont s'engager « de tout leur être » (*Ibid.*). Dès lors, les processus de contextualisation se manifestent par le tissage (du latin *contextere*, « tisser ensemble ») des différents éléments contextuels qui, dans une situation donnée, se défont de leur abstraction généralisante pour devenir dynamiques, tangibles et significatifs. Sans l'actualisation des variables contextuelles par des sujets qui interagissent en situation, le contexte n'est qu'une liste de paramètres. Ainsi, Debono et Pierozak (2015) soulignent, dans les travaux concernant les cultures d'enseignement/apprentissage, le risque d'une contextualisation qui induit un « figement culturaliste ».

L'un des sujets impliqués est le chercheur lui-même. Comme les autres personnes engagées, il participe à la situation autant qu'il la constitue mais, à la différence des autres, il opère des choix pour son intervention et sa réflexion. La situation n'est pas neutre et la manière dont elle va actualiser les paramètres contextuels est partiellement déterminée par les choix du praticien-chercheur. Il est, en grande partie, l'auteur de la situation qu'il étudie. Or, son positionnement et son implication sont rarement explicités ou justifiés, comme si cela retirait de la valeur scientifique au travail de contextualisation. Au contraire, nous avançons que la

¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre.

prise en compte de la posture du praticien-chercheur est un gage de scientificité pour la contextualisation de la recherche en sciences humaines et sociales. Castellotti regrette ainsi que « les choix des chercheur-e-s ne [soient] jamais argumentés à partir d'un retour réflexif sur leur propre expérience » (Castellotti, 2014 : 123). Selon elle,

la recherche en DDL²⁰ ne peut trouver un avenir qu'en *pensant*, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation. Cela implique de s'intéresser d'abord aux *parcours* de ceux qui s'y engagent, aux *relations* qui les caractérisent, au *statut* que, en tant que chercheur-e-s, nous pouvons leur attribuer à travers les interprétations que nous en faisons et qui sont aussi tributaires de nos parcours et des relations que nous instaurons par nos implications dans ces situations et par notre positionnement vis-à-vis des institutions (*Ibid.*).

Cette réflexion rejoint la « focale humaniste » que nous avons évoquée dans le chapitre précédent : ce qui importe prioritairement dans la contextualisation d'une recherche en DLC, ce sont les modalités d'engagement des personnes dans une situation d'enseignement-apprentissage et de recherche-action. Les autres paramètres du contexte ne sont pas négligés, mais envisagés à travers le prisme de l'expérience vécue par les sujets interagissants.

Par conséquent, notre recherche exposera les paramètres contextuels tels que les préconisations officielles, les établissements scolaires concernés, les langues parlées par les participants etc. mais elle ne leur donnera du sens qu'au travers d'une situation vécue dans laquelle des sujets vont s'engager avec leur histoire, leur parcours, leur imaginaire, leur affectivité. Nous avons donc choisi de proposer des situations qui facilitent cet engagement. Notre première expérienciation montrera ainsi comment notre action a cherché à éviter la réification des paramètres identificatoires des élèves (tels que l'âge, la nationalité, la classe, les langues, le pays d'origine) en organisant notre rencontre à partir de la réalisation d'un dessin particulier²¹. Ces jeunes, tout comme les enseignants et moi-même, sont partagés entre un ancrage déterministe (socioculturel, linguistique, cognitif et affectif) et une dynamique émancipatrice. La situation que nous vivons ensemble est un nœud de tensions entre ces deux tendances à la fois contradictoires et complémentaires, individuelles et collectives. Comme le souligne Chiss, « les notions de "contexte" et de "contextualisation" [...] présupposent par définition une approche complexifiée [...] et [...] une pensée de l'historicité » (Chiss, 2015 : 79). Dans un article traitant de la contextualisation en didactique des langues, Castellotti et

²⁰ DDL : Didactique des langues.

²¹ Voir partie II, chapitre 5.

Moore précisent que l'appréhension de la complexité du contexte n'implique pas un « relativisme extrême, mais bien de situer, historiquement, socialement et spatialement les orientations qu'on promeut » (Castellotti & Moore, 2008 : N. P.). Et de citer Wallerstein pour définir la notion cruciale d'historicisation :

Il ne s'agit pas [...] d'adopter le genre de relativisation qui répète à qui veut l'entendre cette évidence aveuglante que toute situation particulière diffère de toute autre, que toutes les structures sont en constante évolution d'une nanoseconde à l'autre. Historiciser signifie au contraire placer la réalité immédiate que nous étudions dans un contexte plus vaste : la structure historique dans laquelle elle s'insère et fonctionne (Wallerstein, 2008 : 129, cité par Moore & Castellotti, 2008 : N. P.).

Dès lors, la contextualisation, qui cherche à rendre compte de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles des sujets sont impliqués, nécessite, non seulement de clarifier l'Histoire (avec un grand H) de notre discipline, des représentations, des dispositifs etc. mais également l'histoire (avec un petit h) des parcours individuels, en lien avec les questions qui préoccupent notre champ et notre recherche. Cela commence par le positionnement du chercheur et par l'explicitation des raisons qui l'ont conduit à élaborer un projet particulier.

La prise en compte des acteurs comme sujets impliqués se développe dans le champ éducatif (Delory-Momberger, 2014), notamment sous l'impulsion des approches biographiques issues de la sociologie clinique (Gaulejac (de), 1987 et 1999 ; Gaulejac (de), Hanique & Roche, 2007). Toutefois, en DLC, cette démarche réflexive est généralement proposée à des sujets apprenants au sein de dispositifs pédagogiques particuliers, tandis que la réflexivité du praticien-chercheur sur son parcours sociobiographique, comme ressource scientifique et objectivante, est beaucoup plus rarement évoquée. Dans notre domaine, un tournant est opéré sur ce point avec la publication de l'ouvrage de Molinié, *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne* (2015), et la tenue de son séminaire doctoral, *La recherche sociobiographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Itinéraires de chercheurs et questions théoriques*²². Ces deux moments intègrent symboliquement l'analyse des parcours dans le champ scientifique et en font même une méthode et une éthique pour la recherche en DLC. En effet, comment éduquer/former aux langues et à l'interculturel et comment mener un travail de recherche en DLC, sans savoir

²² Séminaire dispensé entre 2015 et 2018 au sein de l'École doctorale 268, « Langage et Langues » (désormais requalifiée École doctorale 622, « Sciences du langage »), Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

comment l'on s'est éduqué/formé soi-même sur ces questions ? Dans son ouvrage, Molinié reconstitue, à la première personne, sa « trajectoire socio-idéologique, en analysant [son] système de valeurs, les personnes et les auteurs qui ont compté, les institutions et les mouvements qui [l'] ont durablement influencée, les rapports entre des conditions socio-historiques dites, objectives et une expérience dite, subjective », de manière à expliciter « les dimensions scientifique, politique et éthique » de ses choix dans le champ de la DLC (Molinié, 2015 : 20). Dans son séminaire, qui fait suite à cette publication, elle invitera des chercheurs à se prêter à ce même exercice d'historicisation réflexive. Nous nous inscrivons dans ce courant de la recherche sociobiographique sur le plan de l'analyse de l'implication mais également, nous le verrons ensuite, sur le plan des modalités d'intervention didactique.

Pour ces raisons, nous emploierons un « nous de modestie » lorsque nous évoquerons des questions théoriques, méthodologiques et épistémologiques de manière à signaler notre appartenance à une communauté de pensée dans un champ particulier de recherche. Toutefois, la première personne du singulier pourra être utilisée quand il s'agira de rapporter les modalités spécifiques de l'intervention, les réflexions personnelles afférentes, ainsi que l'analyse de notre parcours sociobiographique qui sera développé dans ce chapitre. Cette analyse épousera à la fois le mouvement dialectique de la recherche sociobiographique qui « tente [...] de relier l'agir passé (ailleurs) et l'action présente (ici) » (Molinié, 2015 : 12) et celui de l'éthique de conviction (*Gesinnungsethik*) et de l'éthique de responsabilité (*Verantwortungsethik*) (Weber, 1959). Il s'agit de montrer en quoi notre action, bien que déterminée partiellement par nos valeurs et nos convictions, adapte les moyens de sa mise en œuvre grâce à une réflexion responsable sur ses causes et ses effets. Ainsi, nous voulons échapper à « l'alternative rituelle de l'objectivisme et du subjectivisme dans laquelle les sciences de l'homme se sont laissé enfermer » (Bourdieu, 1972 : 156) en tentant, à l'échelle de notre parcours de jeune chercheure, de révéler les *intersections* entre notre expérience « subjective » et notre cadre théorique « objectif » et ainsi, de proposer une « théorie de la pratique et de l'expérience première » (*Ibid.*).

2.1.2 Autobiographie socio-langagière

L'autobiographie proposée dans cette thèse est socio-langagière. En effet, il ne s'agit pas d'un texte autobiographique classique. Il n'est pas question de considérer, à l'instar de Montaigne, que « je suis moi-même la matière de mon livre » (Montaigne, 1972 [1580]). À travers le prisme de notre parcours de vie, ce sont les questions vives de la recherche qui sont

mises en perspective et incarnées par l'explicitation de notre rapport à l'altérité linguistique et socioculturelle, à l'agir professoral, au savoir. C'est d'abord, en partie, une autobiographie langagière telle que définie par Barbot :

L'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000 : 116).

Molinié fait remarquer qu'actuellement, l'(auto)biographie langagière, en DLC, poursuit différents projets, comme celui de « permettre aux étudiants [...] a) de conscientiser les éléments formateurs de leurs trajectoires plurilingues et interculturelles et, b) de faire de cette conscientisation un vecteur de développement de leur identité professionnelle » (Molinié, 2019 : 301). Nous avons profité de ce type de formation et nous l'associons aujourd'hui à l'analyse réflexive de notre implication dans la recherche. C'est donc une autobiographie langagière mais également socioculturelle et socioprofessionnelle. Elle ne s'exerce pas, comme c'est généralement le cas, dans un cadre éducatif ou de formation, mais dans celui d'une recherche doctorale. En creux, ce sont les choix et les enjeux de l'étude actuelle qui sont révélés et resitués dans un processus de construction personnel.

En effet, il s'agit de mettre en évidence, *via* le récit individuel, les dynamiques sociales et politiques qui traversent notre travail de recherche. Nous rejoignons la sociologie de l'individu qui considère que « l'unité de la société ne se situe plus au niveau de la structure sociale mais au niveau du processus d'individuation, c'est-à-dire de la manière dont cette société fabrique structurellement un type d'individu » (Allouani, 2007 : 274). Ainsi, Martuccelli a forgé le concept d'« épreuves » comme nouvel analyseur de la société : moments décisifs dans l'histoire de l'individu au sein des quatre grands domaines institutionnels que sont « la vie de famille », « l'empreinte scolaire », « le rapport au travail » et « la relation à l'espace et à la modernité » (Martuccelli, 2006). Notre autobiographie socio-langagière va tenter de mettre en lumière certaines « épreuves-types » (*Ibid.*) au sein de ces domaines, révélatrices de tensions fondatrices. Nous traiterons successivement les trois premiers domaines et intégrerons de manière transversale « la relation à l'espace et à la modernité ».

- **« La vie familiale »**

Selon Martuccelli, l'épreuve-type, dans ce domaine, correspond à la tension qui existe entre « obligations morales [pour la famille] et fidélité éthique [pour soi-même] » (Ibid.). Cette épreuve a été particulièrement intense pour mes parents. Tous

les deux ont grandi en région lyonnaise, mais ma famille maternelle est originaire de la Haute-Loire, en Auvergne, d'un milieu particulièrement modeste. Ma grand-mère maternelle, veuve très jeune, a été cheffe de gare et femme de ménage. Mon grand-père paternel était ouvrier et paysan. Seule ma grand-mère paternelle, femme au foyer et, un temps, conseillère municipale, a fait des études littéraires et obtenu son baccalauréat. Mes parents, issus chacun d'une fratrie de trois enfants, ont été les seuls, avec l'une de mes tantes, à faire des études supérieures. Mon père, envoyé à l'internat dès l'âge de six ans, est ingénieur des Mines, aujourd'hui à la retraite. Ma mère a d'abord été secrétaire de direction avant d'arrêter de travailler pour s'occuper de mon frère et moi. Elle a souvent raconté qu'elle avait souffert de l'écart socioculturel qui la séparait, malgré elle, d'une partie de sa famille dont elle se sentait incomprise. Les réunions de famille mettaient en évidence ces relations familiales, affectueuses mais distendues par des parcours socioculturels et éducatifs très différents, parfois aux antipodes les uns des autres. Ce conflit de loyauté a généré chez mes parents, non pas une distance, mais une grande compréhension et un respect sans faille à l'égard de leur famille, dont la valeur morale (chrétienne) dépassait les questions éducatives, sociales ou politiques. Nos liens familiaux ont toujours pris le pas sur ce qui pouvait nous séparer. Mon frère et moi avons hérité de cette « éthique relationnelle ». Je pense que mon éducation a participé à me rendre particulièrement sensible aux phénomènes d'exclusion et de discrimination qui, depuis l'enfance, m'ont toujours profondément indignée. Se concentrer sur ce qui nous relie, notamment en termes de valeurs, plutôt que sur ce qui nous distingue socialement et culturellement, c'est certainement l'un des enjeux majeurs des ateliers de philosophie : l'inclusion, mais aussi le pouvoir d'action sur les déterminants socioculturels.

En ce qui concerne la place des langues, ma famille est, à l'origine, essentiellement francophone, mais aussi occitanophone. Ma grand-mère maternelle et ses sœurs parlaient l'occitan. Elles l'appelaient « le patois auvergnat ». Elles le désignaient ainsi, sans avoir conscience de la connotation péjorative perpétuée par des décennies d'éradication des langues régionales. Cette langue n'a d'ailleurs pas été transmise à ma mère et est restée fantomatique au sein du patrimoine familial. Toutefois, de nombreuses langues, par diverses alliances, se sont glissées dans ma famille. J'ai ainsi une tante portugalo-espagnole, un oncle calabrais dont les enfants parlent italien et un oncle allemand dont les enfants sont également bilingues. Ma

belle-sœur est française d'origine coréenne. Mon neveu s'exprime dans ces deux langues et poursuit une double scolarité (à l'école française et à l'école coréenne). Le développement exponentiel des langues dans ma famille, par le biais de mariages mixtes, est une illustration de la globalisation du monde et des mobilités historiques et socio-économiques à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle : la mère espagnole de ma tante a fui la dictature de Franco ; mon oncle italien a quitté la misère de son village de Basilicate (une région située entre les Pouilles et la Calabre) pour immigrer en France dans les années 1960 ; mon oncle allemand a rencontré ma tante qui travaillait en Allemagne et s'y est installée dans les années 1970 ; quant à ma belle-sœur, elle est venue de Corée faire ses études en France dans les années 1990, a désormais la nationalité française et est maître de conférences à l'université. Ce métissage familial a sans doute contribué à forger chez moi un « imaginaire de la mobilité », articulant de façon singulière « un rapport au temps, à l'espace, et la recherche d'une transformation existentielle » (Barrère & Martuccelli, 2005 : 56).

L'épreuve-type de la « vie familiale » rejoint alors celle de la « relation à l'espace et à la modernité » qui se caractérise par la tension entre la mobilité et l'enracinement (Martuccelli, 2006), spatiale mais également socioculturelle. Il semble alors pertinent de considérer que « la période actuelle de modernisation contraint effectivement les individus à une nouvelle maîtrise des espaces-temps » et modèle de nouveaux « imaginaires » (Barrère & Martuccelli, 2005 : 56).

- **« L'empreinte scolaire »**

Dans le domaine scolaire, l'épreuve-type est caractérisée par la tension entre la « sélection » et la « confiance institutionnelle en soi » (Martuccelli, 2006) qui permet d'évaluer « l'empreinte » laissée par les processus de socialisation à l'école et par le jugement scolaire (et universitaire) sur l'individu. Nous la traiterons ici à travers la question du rapport au savoir, aux langues et à la diversité socioculturelle. D'abord scolarisée près de Dijon dans un milieu relativement « homogène », j'étais considérée par l'institution comme une « bonne élève », très « scolaire ». Je répondais bien aux exigences institutionnelles, entourée par des parents attentifs et précédée d'un frère exceptionnellement brillant pour son âge. À l'école primaire, je n'ai eu que peu de contacts avec les langues étrangères si ce n'est lors d'une initiation à l'anglais, très ludique, via un dessin animé.

Mon rapport à la diversité socioculturelle a été influencé par mon déménagement en banlieue parisienne, en Essonne. J'y ai fait ma rentrée de 5^{ème}, dans un collège désormais classé Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Les milieux socioculturels y étaient très variés, le collège sectorisant à la fois des quartiers pavillonnaires et des cités HLM. Pour autant, je n'ai aucun souvenir de dissensions notables entre nous. Les années 1990 sont les héritières des luttes antiracistes qui ont marqué les années 1980, d'abord avec la Marche pour l'égalité et contre le racisme (1983), puis la naissance de SOS racisme (1984). L'heure n'est pas aux revendications identitaires mais plutôt à l'union « Black Blanc Beur » incarnée par le slogan « Touche pas à mon pote » et par la Coupe du Monde de football de 1998. Le Front National était considéré comme un parti infréquentable à l'idéologie dangereuse. La mémoire du fascisme était encore vive dans l'esprit de nos grands-parents. Cela ne signifie pas que les tensions sociales et les injustices ressenties n'existaient pas, mais la volonté de faire société semblait partagée. Avec le recul, peut-être y a-t-il une certaine naïveté dans cette perception, surtout de mon point de vue, issue de la majorité socioculturellement dominante. En effet, je ne me souviens pas avoir entendu parler d'autres langues au sein du collège alors que beaucoup d'élèves étaient plurilingues. Combien de mes camarades ont mis un mouchoir sur leurs appartenances pour pouvoir « s'intégrer » ? Combien d'entre eux ont été évincés des filières générales faute d'un bagage socioculturel adapté aux exigences institutionnelles ? De fait, beaucoup ont disparu à la fin du collège et, au lycée, ceux que j'ai retrouvés, pour la très grande majorité, étaient issus des zones pavillonnaires et de familles non immigrées.

Ma scolarité au collège s'est déroulée sans embûches, obtenant de bons résultats sans efforts particuliers, mais sans grand intérêt pour les matières enseignées. Mes parents m'ont incitée à choisir l'allemand comme seconde langue, compte tenu de mes cousins germanophones mais aussi parce que cela me permettait d'être dans une « bonne classe », stratégie classique dans les établissements publics pour garantir aux parents attentifs une certaine qualité d'enseignement. Un échange scolaire près de Cologne en Allemagne, premier voyage (linguistique) à l'étranger sans mes parents, associera la pratique et la découverte d'une langue et d'une culture étrangère à un goût délicieux d'ailleurs et de liberté. J'aurai également la chance, grâce à un enseignant d'histoire passionné, de découvrir Florence et Venise, et de clôturer mes

années de collège par un voyage en Grèce. Ces voyages, comme ceux effectués en voiture avec mes parents jusqu'en Calabre ou en ancienne Yougoslavie, ont cultivé en moi le plaisir de la mobilité et de la découverte. Les langues ont trouvé leur consistance (et leur étrangeté) en situation alors que je me sentais souvent frustrée dans les cours d'anglais ou d'allemand qui proposaient fort peu d'exercices en interaction.

Le lycée correspond à l'épreuve de l'échec scolaire. Malgré mon goût pour les matières littéraires, je me suis orientée vers une scolarité scientifique car j'envisageais des études de médecine. Ce lycée public cherchait à valoriser sa filière scientifique et proposait des enseignements extrêmement exigeants, dépassant largement les objectifs des programmes. Pour preuve, j'ai obtenu mon baccalauréat avec mention, alors que j'ai été en échec scolaire dans toutes les matières scientifiques en première, et surtout en terminale. Ces années ont été très douloureuses et dégradantes pour l'estime de soi. La sélection et l'humiliation étaient omniprésentes : classement des copies, comparaison des « bonnes » et des « mauvaises », remarques en public du type « vous n'aurez jamais votre bac »... Lorsque je suis devenue enseignante à mon tour, même si je n'avais pas une idée claire des « bonnes pratiques », cette expérience m'a au moins permis de savoir d'emblée ce que je ne voulais pas faire vivre à mes élèves.

J'ai ensuite choisi de poursuivre des études de lettres modernes à l'université, grisée par la majesté de la Sorbonne et le bonheur annoncé d'une vie d'étudiante à Paris. Ces études m'ont passionnée et je m'y suis plongée avec joie. Elles étaient extrêmement classiques à la Sorbonne qui accordait peu de place à la littérature contemporaine et francophone. Je réalise aujourd'hui à quel point cette formation transmettait une représentation du « génie » de la langue française par le biais des grands auteurs classiques dont une simple phrase pouvait faire l'objet d'un cours magistral. La sacralité de l'écriture littéraire a ainsi généré chez moi une forme d'insécurité linguistique dans ma propre langue. En effet, cette période a marqué un arrêt durable dans mes pratiques personnelles d'écriture et j'ai même détruit de nombreux textes. J'ai ainsi choisi les options « Français langue étrangère » et « Littérature francophone » en licence qui proposeront d'autres manières et représentations de la langue française et qui, chacune, feront l'objet d'une Maîtrise²³.

²³ La Maîtrise est l'équivalent de l'actuel Master 1.

Ainsi, je m'inscrirai à la fois au Centre International d'Études Francophones (CIEF) et à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) en langue et civilisation peules afin d'écrire un mémoire de maîtrise sur les contes initiatiques, en version bilingue, d'Amadou Hampâté Bâ. Ces choix révèlent un certain désir de renouer avec une langue française vivante et créative et un intérêt pour la traduction comme vecteur de transmission et de préservation culturelle (ces récits sont issus de la tradition orale peule).

Un relatif sentiment d'illégitimité a néanmoins traversé ces années à la Sorbonne, de par mon cursus scientifique mais aussi mes origines « banlieusardes », dont je n'ai appréhendé l'existence qu'en « montant » à Paris pour poursuivre mes études. C'est ma première expérience personnelle d'un certain cloisonnement socioculturel : tous mes amis étaient ainsi originaires de banlieues et je ne me suis liée avec aucun étudiant parisien. Eux étaient déjà intégrés dans la « société parisienne » dont ils connaissaient les codes et les lieux. Pour moi, ces années correspondent à la découverte d'une vie culturelle et intellectuelle extraordinaire, sans rompre pour autant avec ma « culture de banlieue » (la culture hip-hop notamment). Cette tension entre mobilité et enracinement, spatiale et socioculturelle, se fait à nouveau jour et constitue une dialectique centrale dans mon cheminement personnel. Elle se révélera encore plus clairement dans mon parcours professionnel.

- **« Le rapport au travail »**

Dans le domaine professionnel, l'« épreuve-type », selon Martuccelli (2006), se caractérise par la tension entre « récompense » (le salaire, la reconnaissance) et « vertu » (réalisation singulière de soi au travail). Nous avançons également que, dans le champ éducatif, il est nécessaire de prendre en considération la tension et les écarts qui existent entre la projection de soi dans l'exercice du métier enseignant, le vécu effectif de la pratique, et la perception de son identité professionnelle renvoyée par les autres acteurs (élèves, collègues, personnel de direction, institution). Ainsi, l'« agir professoral » ne correspond pas seulement à la pratique de classe mais il inclut également « la pensée enseignante » (intentions, motifs, représentations de l'action à mener) (Cicurel, 2011 : 41). Un travail réflexif participe aussi à l'évaluation de l'action passée et à l'élaboration d'une action ultérieure. La « conceptualisation de l'action [enseignante] » (Cicurel, 2015), singulière et temporalisée, est une caractéristique qu'il semble important de rappeler pour appréhender les processus

complexes qui sont à l'œuvre dans la formation des enseignants et tout au long de leur parcours professionnel.

Mon premier contact avec l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a eu lieu lors de mon stage obligatoire pour l'obtention de ma Maîtrise de FLE (2002-2003). Je l'ai effectué au Centre de langues de l'Institut Universitaire Européen de Fiesole (Italie), une organisation internationale dispensant des formations de 3^{ème} cycle universitaire en sciences politiques et sociales, économie, droit, histoire et civilisations, et accueillant des doctorants des quatre coins de l'Europe. Alors que je n'étais pas encore certaine de vouloir m'engager dans la voie de l'enseignement, ce stage m'a permis de réaliser les possibilités d'épanouissement (intellectuel et humain) offertes par ce métier. L'environnement professionnel était particulièrement stimulant : une équipe pédagogique de haut niveau très impliquée et soucieuse de ma formation, des échanges plurilingues et interculturels omniprésents. Les questionnements très avancés des étudiants engagés dans des processus de traduction de leur thèse m'ont également sensibilisée aux fines variations entre les langues dont les effets peuvent néanmoins être conséquents dans un écrit scientifique et académique. C'était une problématique essentielle au Centre de langues qui touchait à la fois au mystère et à l'altérité irréductible des langues entre elles, tout en cherchant à réduire cet écart, à trouver des intersections permettant le passage, la transmission, la traduction et donc, la compréhension fine des transferts. Ce stage m'a convaincue de poursuivre dans la voie professionnelle de l'enseignement du FLE, non seulement par goût de la discipline mais également pour les échanges interculturels que la profession permet.

L'année suivante, j'ai décidé de partir exercer dans un pays anglophone pour améliorer mon niveau d'anglais, confirmer mon choix professionnel et vivre une expérience de mobilité à l'étranger. Cela constitue la deuxième « épreuve » marquante de mon parcours professionnel. J'ai ainsi été recrutée par l'Alliance Française d'Oxford, en Angleterre (2003-2004). J'ai découvert des conditions de travail difficiles, comme c'est souvent le cas pour les enseignants de FLE à l'étranger. Alors que mes étudiants payaient 40 livres de l'heure, je n'en touchais que 8 et devais enseigner jusqu'à 40 heures par semaine pour avoir un salaire me permettant à peine de vivre correctement. Les cours, individuels ou collectifs, étaient ouverts aux enfants dès l'âge de trois ans et avaient lieu dans les salons privés d'une maison particulière

dans un quartier résidentiel d'Oxford. Les objectifs étaient très variables : un éveil au français pour les plus petits, la préparation au A level ²⁴ pour les adolescents, du français professionnel pour quelques hommes et femmes d'affaires mais aussi, par exemple, un groupe de « ladies » souhaitant simplement converser en français (avec un peu d'aide) en buvant du thé. La directrice de l'Alliance Française insistait beaucoup sur le caractère élitiste et extrêmement qualitatif de notre enseignement, dans une ville réputée pour ses prestigieux « Colleges »²⁵. Elle accordait également une attention particulière au raffinement des lieux et à la « tenue » de ses enseignantes. Cette atmosphère, empreinte de snobisme et tout à fait hypocrite compte tenu des conditions lamentables dans lesquelles nous travaillions, ne me convenait pas du tout. Je ne me sentais ni « à ma place », ni considérée. Néanmoins, une fois la porte de la classe fermée, l'enseignement me plaisait, notamment avec les plus jeunes et avec les particuliers. Professionnellement, je dois reconnaître que cette expérience, désagréable par bien des aspects, a été très formatrice.

Je vivais en colocation dans la banlieue d'Oxford avec une commerciale canadienne, un musicien anglais et un ouvrier albanais. Loin de l'image joyeuse de l'auberge espagnole, c'était une colocation plutôt subie pour des personnes n'ayant pas les moyens d'accéder à un logement individuel. La ville d'Oxford est particulièrement clivée socialement : d'un côté la population des « Colleges » (« gownies »), de l'autre la population non académique (« townies »). J'ai découvert la solitude et la frustration de l'échec d'une intégration sociolinguistique. Je travaillais tellement que j'avais peu de temps pour me sociabiliser en dehors de mon cadre professionnel et mon statut social ne me permettait pas d'intégrer la société oxfordienne. Je dirais même que j'ai parfois souffert de discrimination, notamment lors de mes démarches administratives. Mon colocataire albanais, quant à lui, subissait une xénophobie terrible sur son lieu de travail et en dehors, et se faisait passer pour un Italien pour éviter de trop en souffrir. Quand le temps me le permettait, je fuyais Oxford pour Londres dont le cosmopolitisme et la modernité me réconfortaient. Cette expérience, si elle fut difficile, n'en a pas moins été fondatrice car elle m'a permis de développer de nombreuses compétences et stratégies

²⁴ Examen de fin d'études secondaires.

²⁵ Universités d'Oxford.

pédagogiques mais aussi une conscience et une empathie envers les difficultés liées à l'inclusion socioculturelle.

De retour en région parisienne, mon désir d'enseigner n'était pas entamé, mais je ne souhaitais plus exercer dans des structures privées. Je suis devenue vacataire dans l'enseignement secondaire. J'ai été recrutée par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) pour dispenser des cours de soutien en FLS dans un lycée professionnel dans le 13^{ème} arrondissement de Paris et dans un Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) dans le 19^{ème} arrondissement. J'ai également effectué un remplacement dans une classe d'accueil (CLA) dans un collège du 20^{ème} arrondissement.

J'ai alors compris que ma formation universitaire du début des années 2000 ne m'avait pas du tout préparée à l'enseignement du FLS et aux problématiques socio-culturelles afférentes. Heureusement, le CASNAV proposait des formations pour les nouveaux vacataires. Après l'expérience oxfordienne, ce fut un véritable choc : une prise de conscience des enjeux socio-politiques de l'enseignement du FLS dans le champ éducatif. L'enseignement à l'EREA Jean Jaurès m'a particulièrement marquée. L'EREA est un établissement public local d'enseignement (EPLÉ) qui accueille « des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap »²⁶. Celui où j'intervenais était le théâtre de violences innombrables. Ma classe était constituée de grands adolescents plurilingues, parfois non scolarisés antérieurement, qui tentaient de raccrocher à leur scolarité via un CAP « solier-moquettiste » après des parcours souvent tragiques (rue, toxicomanie, centres éducatifs fermés...). Le CASNAV avait eu beaucoup de difficulté à ouvrir un cours de soutien en FLS et en alphabétisation, et je devais souvent parlementer avec les enseignants d'atelier pour permettre aux élèves de poursuivre leur apprentissage du français. Il était aberrant d'envoyer une enseignante aussi peu expérimentée que moi dans un contexte aussi complexe et difficile mais c'est un cas de figure courant dans l'Éducation nationale compte tenu des modalités d'affectation dans les établissements scolaires. Les premiers mois ont été une véritable épreuve car je ne parvenais tout simplement pas à enseigner : refus de toute implication, bagarres, insolences... La

²⁶ Ministère de l'Éducation nationale. (2017). « Circulaire n° 2017-076. Les établissements régionaux d'enseignement adapté ». *Bulletin Officiel* n° 17, 27 avril.

transmission du savoir étant impossible, j'ai entamé un long dialogue sur ce point avec les élèves. Je me souviendrai toujours de la réplique bouleversante de l'un d'entre eux : « Pour nous, c'est trop tard madame ». Cette phrase, telle un électrochoc, a ouvert la voie à de multiples échanges sur leurs difficultés, leur situation, leurs perspectives, sans tabous ni idéalisme, et nous sommes arrivés ensemble à la conclusion que, finalement, « ce n'était peut-être pas trop tard ». Les considérer comme des sujets aux parcours singuliers en adoptant une posture compréhensive a métamorphosé la dynamique de groupe et a enfin permis d'entrer dans les apprentissages en leur conférant un sens, propre à chacun.

Par ailleurs, cette même année (2004-2005), j'ai suivi un cursus de « Langue et civilisation chinoises » à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), motivée par le désir de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage rencontrées par mes jeunes élèves sinophones du 13^{ème} arrondissement de Paris. Je ne me satisfaisais pas des discours déresponsabilisants et très répandus qui consistaient à imputer systématiquement les difficultés linguistiques de ces élèves à leur « communautarisme ». En effet, des facteurs sociaux devaient être pris en compte : beaucoup travaillaient, parfois de nuit, en dehors du collège ou du lycée et étaient très fatigués. Il n'était pas rare que certains s'endorment. Par ailleurs, il m'apparaissait, intuitivement, que leur bonne connaissance de la langue chinoise, dans laquelle ils avaient été scolarisés, pourrait être un levier, et non un frein, pour leur apprentissage du français. Faute de temps et de formation, je ne pourrai aller plus loin dans cette réflexion, même si mes études à l'INALCO développeront chez moi une meilleure compréhension linguistico-culturelle des sinophones.

Enfin, cette expérience auprès des élèves plurilingues m'a donné envie de m'impliquer et a révélé un désir d'action dans le champ social et éducatif. Toutefois, ma situation professionnelle et financière demeurait précaire puisque j'étais vacataire. J'ai donc décidé de passer le CAPES de Lettres modernes pour exercer dans de bonnes conditions mon métier d'enseignante de FLS dans les structures de l'enseignement public secondaire.

J'ai déménagé à Marseille où j'ai présenté et obtenu mon CAPES en candidate libre. Après une année de formation et de stage à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)²⁷, j'ai été affectée dans un collège classé « zone d'éducation

²⁷ Ancien nom des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ).

prioritaire (ZEP)²⁸ / prévention violence » à Port-de-Bouc, dans le département des Bouches-du-Rhône. Pendant quatre années (2007-2011), j'ai été enseignante de français et de français langue seconde dans un Dispositif d'Accueil et d'Intégration (DAI)²⁹. J'ai ensuite obtenu une mutation dans un collège de Marseille classé REP+ et je suis devenue responsable, à temps plein, d'une UPE2A accueillant des élèves scolarisés et non scolarisés antérieurement (2011-2013).

Je ne détaillerai pas le fonctionnement de ces dispositifs, décrit dans la partie suivante. Je me focaliserai sur l'« empreinte » laissée par ces expériences sur mon identité de jeune praticienne-chercheuse. D'un point de vue didactique, je retiendrai particulièrement la question de la différenciation et de l'adaptation pédagogiques, indispensables dans ce type de structure accueillant les élèves au fil de l'eau toute l'année, parfois peu ou pas scolarisés antérieurement. Inclure l'ensemble des élèves dans les activités est un défi quotidien qui implique beaucoup de créativité et de réactivité. Progressivement, la pédagogie de projet m'est apparue particulièrement pertinente, notamment pour gérer cette problématique de manière efficace et sans m'épuiser³⁰. Elle permet de diversifier les objectifs d'apprentissage autour d'un projet fédérateur favorisant le travail de groupe et la coopération. Elle offre également des possibilités d'échanges plurilingues et interculturels. En effet, je souhaitais les développer mais je manquais de formation pour cela. J'ai acquis des compétences en autodidacte grâce à des lectures (Abdallah-Preteuille, 1999 ; Auger, 2010 ; Moro, 2010), et à des expériences pédagogiques.

L'orientation scolaire et professionnelle, dont j'étais responsable au collège Vieux Port (les conseillers d'orientation sont désormais presque inexistantes si ce n'est pour un ou deux rendez-vous dans l'année), était d'une grande violence symbolique pour beaucoup d'élèves. C'est, en partie, cet aspect de mon métier, pour lequel je n'ai reçu aucune formation, qui me poussera finalement à quitter l'enseignement secondaire. En effet, la validation du livret personnel de compétences, déterminante pour l'orientation, ne prend en compte ni les parcours, ni les efforts, ni les marges de progression. Les redoublements sont devenus rarissimes et les orientations sont, trop

²⁸ Ancienne classification des Réseau d'Éducation Prioritaire (REP).

²⁹ Ancienne appellation désignant les UPE2A.

³⁰ Voir par exemple, le blog pédagogique élaboré pour le projet « TransHumance » dans le cadre de Marseille, Capitale européenne de la culture 2013 : <https://lewebpedagogique.com/transhumance2013/>

souvent, subies plutôt que choisies, ce qui induit un fort risque de déscolarisation. La temporalité est une problématique centrale dans l'enseignement-apprentissage en UPE2A ; nous y reviendrons.

L'empreinte la plus indélébile de ces années en UPE2A est certainement la relation humaine que j'ai nouée avec mes élèves et leur famille. Indéniablement, ce travail nous confronte à la question brûlante de l'accueil de l'étranger. Or, chaque année, des élèves dont les parents sont « sans papiers » vivent dans l'angoisse d'être expulsés, comme certains de leurs camarades. Chaque année, particulièrement à Marseille, plusieurs de mes élèves dormaient dehors ou dans des voitures. Comment appréhender cette réalité ? Personnellement, je ne pouvais pas exercer mon métier dans l'indifférence vis-à-vis de ces conditions sociales qui, évidemment, influent beaucoup sur les apprentissages (fatigue, stress, absentéisme...). Mes premières années à Port-de-Bouc ont été militantes, notamment au Réseau Éducation Sans Frontières (RESF). Les relais associatifs étaient très présents et actifs. À Marseille, l'ampleur des problématiques s'est démultipliée mais le tissu associatif s'est paradoxalement réduit, les enseignants se trouvant alors en première ligne face aux difficultés des familles de leurs élèves. Ma collègue, responsable de la deuxième UPE2A du collège, s'était même portée garante d'un logement. Comment fixer une limite à l'implication ? Comment choisir d'aider un élève lorsque la moitié de la classe est concernée par ces problèmes ? Comment « prendre de la distance » vis-à-vis de jeunes que l'on côtoie chaque jour et qui partagent avec nous leurs difficultés ? J'ai fait le choix d'exercer ma solidarité dans les situations les plus urgentes impliquant la sécurité de mes élèves, tout en essayant de leur offrir un espace d'expression, de bien-être et d'émancipation au collège par le biais de projets pédagogiques stimulants et ambitieux. Je crois avoir fait le bon choix, pour mes élèves et pour moi-même, même si la culpabilité de ne pas en faire plus ne me quittait jamais. Les enjeux psycho-affectifs du travail d'enseignant en UPE2A ne doivent pas être tus ou minorés. Ils sont extrêmement prégnants et ils modifient son identité professionnelle car ils font de lui, malgré lui, un travailleur social, souvent impuissant.

Toutefois, ce récit ne souhaite pas participer au misérabilisme généralement associé aux représentations des personnes migrantes. Je ne peux pas passer sous silence la grande pauvreté et la détresse d'une partie de mes élèves dont j'étais témoin chaque jour, mais cela ne retire rien au courage et à la détermination incroyable de

beaucoup de ces jeunes et de leur famille. À leur contact, je crois, non seulement avoir beaucoup appris, mais aussi avoir mûri. Les parcours de certains symbolisent pour moi, encore aujourd'hui, de véritables leçons de vie. J'en donnerai un exemple emblématique : deux sœurs vivant dans un bidonville, prenant leur douche à la plage tous les matins même en plein hiver, parcouraient une dizaine de kilomètres à pied chaque jour pour se rendre au collège où elles étaient parmi les plus assidues. Ce « désir d'école » peut être particulièrement débordant, surtout chez ceux qui en ont été privés, ce qui rend l'enseignant fort conscient de sa responsabilité.

Or, cette responsabilité, que je partageais avec mes collègues de classe ordinaire au collège de Port-de-Bouc, je la portais seule à Marseille car mes élèves étaient à temps plein en UPE2A. À cela s'ajoutait une direction défaillante et maltraitante, dans un collège où les violences étaient récurrentes : elle sera mutée après une inspection du Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSTC) qui préconisera même l'instauration d'une cellule psychologique pour les enseignants après le départ de la direction. Je n'étais donc absolument pas soutenue ou reconnue dans mon travail au sein du collège, malgré l'implication phénoménale qu'il nécessitait. Par ailleurs, je demandais en vain, depuis trois ans, un congé de formation professionnelle pour suivre un Master 2, de manière à prendre un peu de recul sur mes pratiques et à développer mes compétences, notamment en termes d'appréhension du plurilinguisme et de l'interculturel. Pendant l'année scolaire 2012-2013, j'ai compris qu'à court terme, malgré mon amour du métier, je n'aurai plus l'énergie, physique et émotionnelle, de l'exercer dans ces conditions. J'étais d'ailleurs régulièrement malade.

J'ai alors postulé à des postes pour les enseignants certifiés, dans l'enseignement supérieur, et ma candidature a été retenue au Service Universitaire de FLE (SUFLE) d'Aix-Marseille Université. J'ai commencé à dispenser des cours de langue et des ateliers thématiques aux étudiants étrangers. Je ne m'y attarderai pas ici puisque mon travail de recherche concerne l'enseignement-apprentissage du FLS en contexte scolaire. En 2015-2016, j'ai obtenu mon congé de formation professionnelle et validé mon Master 2 à l'Université Sorbonne-Nouvelle. Ce fut la première étape de ma recherche. Elle me mènera, à la rentrée 2017, à la signature d'un contrat doctoral. La formation très riche du Master 2 m'a permis de réactualiser mes connaissances, de (re)découvrir les avancées scientifiques de mon domaine

*professionnel tout en les faisant dialoguer avec d'autres disciplines connexes, notamment l'anthropologie et la sociologie. Ma participation en auditrice libre au séminaire doctoral de Muriel Molinié, « La recherche sociobiographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Itinéraires de chercheurs et questions théoriques », m'a ouvert des perspectives insoupçonnées en rendant légitime et nécessaire l'analyse de son parcours pour mieux appréhender son travail de recherche en DLC. Le dialogue entre théorie et pratique, entre savoir et expérience, m'a beaucoup intéressée et ma première approche de la recherche-action, en Master 2, m'a permis de comprendre que je pouvais **agir** autrement dans/pour les UPE2A, sans pour autant y enseigner à temps complet.*

Le fait de revenir dans ce contexte n'est pas anodin. Je ne pensais pas obtenir un poste aussi rapidement dans l'enseignement supérieur. La soudaineté de ce nouveau départ professionnel m'a réjouie et, dans le même temps, a fait naître confusément le sentiment d'une désertion vis-à-vis de mes élèves et de mes collègues. La recherche-action qui fait l'objet de cette thèse recrée du lien avec l'identité professionnelle principale de mon parcours : enseignante en UPE2A. Elle permet un travail réflexif a posteriori sur la pratique de classe et sur le domaine disciplinaire, et propose une expérimentation concernant la problématique de l'inclusion linguistique et socioculturelle. C'est une question éducative globale qui est portée à son paroxysme dans ce contexte spécifique. Nous considérons, compte tenu de notre expérience, que l'UPE2A peut être un laboratoire capable de modifier les pratiques dans d'autres contextes plus « ordinaires ». Il s'agit d'inverser le principe de transférabilité qui consiste généralement à transférer dans des contextes « particuliers » des pratiques existant dans des contextes « ordinaires ». Au contraire, nous postulons que l'innovation pédagogique dans des structures « à la marge » propose, premièrement, des actions plus adaptées pour ces structures et, deuxièmement, est davantage susceptible de modifier les pratiques dans leur globalité.

Notre parcours socio-langagier dans les domaines familial, scolaire, universitaire et professionnel montre à quel point il est traversé par la dialectique de l'inclusion et de l'exclusion (socioculturelle, linguistique). Il fonde les motivations et les modalités de la recherche actuelle. Ce travail réflexif, mis en partage, constitue « un pacte de lecture » qui prend le risque de dévoiler les sources subjectives de notre étude pour en faire un gage d'objectivation. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons choisi une structure spiralaire pour notre thèse.

En effet, elle permet de révéler le travail réflexif qui constitue le ferment, le dynamisme (mais aussi l'instabilité) d'une recherche-action. Blanchet souligne ainsi que :

Du côté de la démarche, l'exercice de la réflexivité permet d'interroger les motivations individuelles et collectives d'un chercheur [...] amène à resituer la recherche et sa finalité (la connaissance produite et son pouvoir d'action), à la relativiser, à la mettre en question, autant d'éléments qui contribuent à lui octroyer un degré plus élevé de fiabilité : une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée. [...]

Du côté des résultats, l'exercice d'une réflexivité permet d'interroger les focalisations des chercheurs vers la cible qu'ils se sont donnée et les effets de sélection même inconsciente que cela induit. [...]

Elle [la réflexivité] souligne, enfin, la relativité du « récit de recherche » que l'on écrit a posteriori lorsqu'on en publie les résultats et, à partir d'eux, la méthode suivie (et non l'inverse), récit en forme de reconstruction qui tend à idéaliser une méthode au moins partiellement réinventée après coup (Blanchet, 2009 : 148-149).

Le choix d'intégrer notre autobiographie socio-langagière dans le corps de la thèse est cohérent avec le principe d'une « contextualisation impliquée » qui s'écarte d'un paramétrage contextuel figé et artificiel pour assumer la prise en compte de notre parcours en tant que sujet impliqué dans une recherche-action. La volonté d'authenticité complique la tâche du chercheur qui doit alors renoncer au contrôle absolu des variables contextuelles et admettre l'échappement de l'humain. L'autobiographie socio-langagière lui permet de conférer du sens à son travail et à sa posture et d'opérer des choix relativement « conscients » qui participent à la contextualisation de la recherche. Mais comment « baliser » les parcours des autres acteurs (qui participent aussi à la contextualisation) ? Même si, comme nous le verrons, l'action didactique a ouvert des espaces propices à la rencontre et à l'expression complexe de soi, elle n'offre qu'un accès limité à l'Autre qui peut, en toute liberté, exercer son « droit à l'opacité » :

Le droit à *l'opacité* [...] n'est pas le renfermement.

C'est pour réagir par là contre tant de réductions à la fausse clarté de modèles universels.

Il ne m'est pas nécessaire de « comprendre » qui que ce soit, individu, communauté, peuple, de le « prendre avec moi » au prix de l'étouffer, de le perdre ainsi dans une totalité assommante que je gérerais, pour accepter de vivre avec lui, de bâtir avec lui, de risquer avec lui. (Glissant, 1997 : 29)

Ainsi, comme l'écrit Glissant, à la gestion d'autrui doit se substituer la relation (« avec lui »), avec sa part de subjectivité, de risque, et parfois d'incompréhension. Dans notre recherche, cette attention à la relation se traduit notamment par le pacte de lecture induit par notre

autobiographie socio-langagière, l’appréhension de l’Autre comme sujet et le paradigme de l’intersectionnalité (qui s’oppose à l’essentialisation des langues, des cultures, des personnes). La contextualisation impliquée que nous revendiquons considère que « l’humain » est premier. Le chercheur doit donc admettre que le contexte qu’il identifie relève de faits établis, mais aussi de son interprétation, de ses expériences, du point de vue qu’il adopte, de ses objectifs (qui évoluent) et que les autres sujets (impliqués ou lecteurs) le perçoivent différemment, du fait de leur positionnement, de leurs expériences... Cet écart est insurmontable mais l’explicitation de la posture et du parcours du chercheur permet de le révéler et d’éviter l’enlèvement dans un malentendu fondamental. Notre autobiographie socio-langagière a mis en évidence les rapports qui peuvent exister entre notre cheminement personnel, nos expériences passées, et notre questionnement initial de recherche : comment favoriser l’inclusion linguistique et socioculturelle des élèves inscrits en UPE2A ? Il convient désormais de nous intéresser aux conditions de scolarisation et aux modalités d’enseignement-apprentissage dans ces unités pédagogiques.

2.2 L’enseignement-apprentissage en UPE2A dans les établissements du secondaire : un rapport à l’altérité, par-delà le contrat didactique

2.2.1 Dispositifs et statistiques

L’UPE2A est un dispositif dans lequel sont scolarisés les élèves allophones nouvellement arrivés en France. C’est une « unité pédagogique », et non une classe, puisqu’elle vient soutenir la scolarisation des élèves qui sont systématiquement inscrits dans une classe dite « ordinaire », correspondant à leur classe d’âge et à leur niveau scolaire. En 2016-2017, 60 700 élèves allophones nouvellement arrivés ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l’apprentissage du FLS ont été scolarisés en France dans les établissements du premier et du second degré et 90 % d’entre eux ont bénéficié d’un soutien linguistique. Leur nombre est en constante augmentation depuis une dizaine d’années.³¹ En 2008-2009, ils étaient 34 700³². Leur

³¹ Ministère de l’Éducation nationale, Division de l’évaluation, de la prospective et de la performance. (2018). *Note d’information*, n° 18.15, juin.

³² Ministère de l’Éducation nationale et Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche. (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2009]*. Paris, DEPP. [en ligne] http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/19/4/RERS2009_119194.pdf

répartition est inégale selon les régions de France. Le pourtour Méditerranéen, qui est un point d'arrivée important, accueille le plus d'élèves allophones après la Guyane, l'Île de France et la région Rhône-Alpes.³³

En 2017-2018, 4 145 élèves allophones nouvellement arrivés ont été scolarisés dans l'académie d'Aix-Marseille où nous avons réalisé notre étude.³⁴ Ils sont répartis dans 180 structures (chiffre du CASNAV pour la rentrée 2019-2020). Même si le nombre d'élèves a légèrement fluctué (à la hausse, selon l'Inspection Académique), un rapide calcul met en évidence le manque de dispositifs au regard du nombre d'élèves (en moyenne, 23 élèves par structure). Deux facteurs accentuent la problématique des effectifs : théoriquement, les structures qui accueillent des élèves non scolarisés antérieurement (NSA) ne doivent en aucun cas excéder quinze élèves ; les élèves présents depuis plus d'un an dans un dispositif ne sont plus comptabilisés car, selon les instructions officielles, ils sont censés avoir intégré une classe ordinaire à temps plein (hormis les élèves NSA qui ont droit à deux ans). Dans sa thèse, Mendonça Dias (2012 : 45) s'interroge sur le choix de cette estimation (un an) : est-il justifié pédagogiquement ou est-ce un choix relativement arbitraire pour libérer de la place dans les dispositifs ? Les instructions officielles ne font pas état d'un fondement pédagogique sur ce point. La vitesse d'apprentissage est très variable selon le parcours des élèves : scolarisation antérieure, temps d'adaptation à leur nouvel environnement (souvent en lien avec les causes et les modalités de la migration). Elle dépend aussi de la langue première, plus ou moins éloignée du français (apprendre un nouvel alphabet prend du temps, par exemple), mais également de la temporalité d'apprentissage propre à chacun. Dans les faits, beaucoup d'enseignants estiment chaque année que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire, au moins pour quelques heures hebdomadaires. Cela a pour conséquence des effectifs surchargés et, souvent, la constitution de groupes, ce qui ne permet pas toujours aux élèves de profiter de la totalité des heures auxquelles ils ont droit dans l'UPE2A (jusqu'à 12 heures, ou 18 heures pour les élèves NSA). Pour ces raisons, certains enseignants peuvent aussi faire le choix inverse qui consiste à inclure à temps complet, de façon (trop) précoce, des élèves en classe ordinaire.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, les dispositifs sont, pour la plupart, des UPE2A mais aussi des plateformes de première scolarisation (en lycée professionnel) et des « pôles EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés) » au sein du Dispositif d'Accompagnement vers la

³³ Ministère de l'Éducation nationale, Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2018). *Op.cit.*

³⁴ Information recueillie auprès d'une Inspectrice académique (IA-IPR) de Lettres de l'académie d'Aix-Marseille.

Qualification (DAQ) créé dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Ces « DAQ – pôle EANA » concernent les jeunes allophones nouvellement arrivés de 16 à 25 ans ayant besoin d’une mise à niveau scolaire et linguistique avant une inclusion dans un cursus, généralement professionnalisant. Nous avons dispensé quatre ateliers dans l’un de ces dispositifs, au Lycée Saint Exupéry à Marseille. Au moment de notre action, il portait encore le nom de « Module d’accueil et d’accompagnement » (MODAC). Nous y reviendrons dans le chapitre 7. Toutefois, notre recherche se focalisera sur le dispositif national le plus répandu et partagé dans toutes les académies, l’UPE2A, où nous avons mené l’essentiel de nos expérimentations.

2.2.2 Catégorisation des élèves et enjeux afférents

Les élèves allophones nouvellement arrivés sont dits EANA. De nombreuses appellations se sont succédé depuis les années 1970 pour désigner ces élèves : « élèves immigrés » (circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975), « élèves étrangers » (circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984), « élèves de nationalité étrangère » (circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002), « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », dits « ENAF » (circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002) (Galligani, 2008). L’attention, d’abord focalisée sur leur origine, s’est déplacée sur leur arrivée récente en France, associée à une insuffisance linguistique ou scolaire. Aujourd’hui, comme l’indique Goï (2013), « la définition « élèves allophones nouvellement arrivés » s’efforce de prendre en compte à la fois le parcours migratoire (« élèves nouvellement arrivés ») [...] et les dimensions langagières et linguistiques en jeu dans les dynamiques scolaires (« allophones ») »³⁵. Le qualificatif « allophone » permet de ne plus appréhender la dimension linguistique de façon soustractive mais au contraire, d’accorder une reconnaissance à la langue première de l’individu. Le B.O. souligne également la nécessaire « prise en compte par l’école des compétences acquises dans les autres domaines d’enseignement dans le système scolaire français ou celui d’autres pays, en français ou dans d’autres langues »³⁶. Le « bagage » de l’élève doit trouver sa place à l’école.

³⁵ Goï, C. (2013). *L’inclusion scolaire des EANA : questions d’éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Ministère de l’Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d’informations et de ressources pour les professionnels de l’éducation.

[en ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

³⁶ Ministère de l’Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op.cit.*

On ne l'oblige plus à le laisser à la porte de l'établissement comme s'il avait tout à apprendre, mais on accorde une valeur à ses acquis antérieurs.

C'est une inflexion importante qui, sur le terrain, a des difficultés à s'imposer. Les représentations de ces élèves chez les enseignants (Auger, 2010 ; Galligani, 2012) sont fortement marquées par les notions de « remédiation » et même de « handicap socioculturel », ancrées par plusieurs décennies de désignations insistant sur le caractère irrémédiablement différent des personnes (« étrangères », « immigrées ») et sur leurs lacunes linguistiques et scolaires. En effet, « la dénomination est loin d'être une opération gratuite d'un point de vue symbolique et référentiel » (Galligani, 2008 : 114). Comme le font remarquer Armagnague-Roucher *et al.* dans leur important et récent « rapport de recherche EVASCOL » sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs,

l'usage même de catégorisations constitue souvent un repère opératoire pour les acteurs concernés : ils s'en servent de levier mais aussi de garde-fou et de modalité organisationnelle de leurs actions. Toutefois, ces catégorisations constituent dans le même temps autant de désignations et de labellisation définissant souvent « en creux » ceux sur lesquels elles portent. Elles ont un caractère stigmatisant et minorisant et posent question au moment où l'institution scolaire se veut inclusive. Car une école inclusive est une école parvenant à s'adapter à l'hétérogénéité de ses publics, ce n'est pas une institution de normalisation affublant à chacun de ses membres hors normes élitistes une catégorisation différenciée (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018 : 43).

Depuis les années 2000, l'emploi d'un acronyme pour désigner les élèves (ENAF, EANA) est une pratique usuelle, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Or, cela participe à l'homogénéisation et à la déshumanisation des individus inscrits dans une unité pédagogique déjà désignée par un sigle compliqué (UPE2A). Les raccourcis vident les nominations de leur sens. Les élèves sont même parfois désignés par l'équipe éducative comme « les UPE2A » ou « les FLE ». De même, il est courant que les enseignants identifient un élève comme « un NSA » (non scolarisé antérieurement) et non comme « un élève NSA » : ce qui est un qualificatif (désignant l'une des caractéristiques de l'élève, parmi d'autres) devient une manière de l'identifier totalement. Nous considérons que l'emploi d'un acronyme pour nommer une personne nie son humanité et sa singularité et va à l'encontre d'une démarche inclusive car elle signifie d'emblée son appartenance à un groupe minoritaire. C'est pourquoi, dans notre étude, nous n'emploierons jamais d'acronyme pour désigner les élèves que nous avons rencontrés.

Par ailleurs, la nouvelle appellation « élèves allophones nouvellement arrivés », si elle propose une désignation moins péjorative et stigmatisante que les précédentes, pose néanmoins certains problèmes. Ainsi, à la suite d'Auger, nous nous interrogeons : « À partir de quand n'est-on plus nouvellement arrivé ? On entend les appellations « ENA 1 », « ENA 2 » (2^{ème} année en France) » (Auger, 2010 :19), ou encore ex-ENA. L'élève a des difficultés à s'émanciper de cette identification. Auger cite également l'historien de l'immigration Noirielle qui a souligné « le figement de la catégorie associée au choix du participe passé (« immigré/arrivé ») alors que le participe présent (utilisé au Canada par exemple) insiste sur le processus de rencontre et d'insertion » (*Ibid.*). Armagnague-Roucher *et al.* indiquent également que

la compréhension d'« allophone » par les enseignants est variable et certains l'utilisent comme synonyme de « non francophone » [...] alors qu'il signifie tout simplement que le locuteur a une autre langue première que celle du pays où il réside. Le terme dont l'emploi était réservé à la phonologie en tant que variante combinatoire d'un phonème n'apparaît que dans ce sens dans des dictionnaires de sciences du langage (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018 : 45).

Le mot n'appartient donc pas au langage courant et sa signification est loin d'être partagée dans le milieu enseignant. Ce qualificatif impliquerait même des confusions qui entravent l'inflexion positive de la terminologie. « Allophone » insiste sur le fait de posséder une autre langue première que celle du pays de résidence et engendre une distinction, voire une opposition. Il n'est donc pas surprenant que certains enseignants l'assimilent à « non-francophone ». Selon nous, la nomination d'une personne, compte tenu de la catégorisation qu'elle engendre au sein de l'institution, devrait tenter de se prémunir de toute fermeture, de tout cloisonnement. Savoir qu'un élève est « nouvellement arrivé » ne nous paraît pas indispensable ; cette information n'est d'ailleurs pas précisée pour les élèves inscrits dans les sections internationales, alors pourquoi le faire en UPE2A ? Pourquoi, d'ailleurs, ne pas renommer l'UPE2A en « unité pédagogique internationale » plutôt qu'en insistant sur le public qu'elle accueille ? Le terme « allophone » n'est pas non plus employé pour les élèves des sections internationales. S'il faut un qualificatif concernant les compétences langagières des élèves, il nous semble que « plurilingue » serait plus usuel, valorisant et décroissant. Il n'est pas faux ni péjoratif de considérer les élèves comme « allophones nouvellement arrivés » (nous employons d'ailleurs cette désignation nous-même) mais, à partir du moment où cela constitue une catégorisation institutionnelle et une dénomination partagée quotidiennement par les équipes éducatives, il est nécessaire de prendre en compte les représentations qu'elle peut induire et qui sont susceptibles

de s'inscrire durablement dans les imaginaires et d'avoir des conséquences sur les postures et les pratiques pédagogiques.

Or, les élèves allophones nouvellement arrivés sont symboliquement rapprochés d'un autre public, également affublé d'un acronyme, les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). En effet, la formation des enseignants, l'organisation et l'évaluation (quantitative et qualitative) de la scolarisation de ces deux publics est déléguée localement aux Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés *et* des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Ce rapprochement peut s'expliquer administrativement car ce sont, dans chaque cas, des élèves qu'il s'agit d'évaluer et d'inclure, parfois en cours d'année, dans un établissement scolaire. Toutefois, les enjeux pédagogiques et linguistiques ne sont pas les mêmes. Aussi, la catégorisation « EFIV » pose encore d'autres problèmes, comme le montre le rapport d'Armagnague-Roucher *et al.* qui fait remarquer que, dans la circulaire relative à la « scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs »³⁷,

il est fait mention de « campements » (avec référence à la circulaire interministérielle du 26 août 2012 précisant la marche à suivre lorsque des campements illicites se trouvent sur une commune directement liée à la présence de squats et bidonvilles de migrants roms bulgares et roumains). Il est également précisé que « les enfants concernés sont souvent de nationalité étrangère ». Ces deux points induisent une confusion dans la catégorisation EFIV qui semble donc regrouper également les migrants roms, de façon assez claire mais sans jamais les nommer. Ces enfants de familles strictement migrantes Roms ou non relèvent-ils alors de la catégorie EANA ou de celle d'EFIV ? (Armagnague *et al.*, 2018 : 48)

Dans les faits, la population rom est allophone et en situation de migration (récente ou ancienne). Les enfants sont donc généralement scolarisés en UPE2A. Le fait de les inclure parmi les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » contribue à évacuer les problématiques spécifiques de continuité de la scolarité pour cette population, qui ne sont pas la conséquence du nomadisme mais de la grande précarité et de l'évacuation répétée des campements, des squats et des bidonvilles où la majorité de ces élèves réside.

La catégorisation est incontournable en milieu institutionnel, particulièrement dans le domaine éducatif qui comprend des publics très variables. Néanmoins, l'emploi d'acronymes et de dénominations complexes n'implique pas obligatoirement une clarification. Ce sont plutôt des raccourcis qui cherchent néanmoins à circonscrire l'identité des personnes visées. Là est la

³⁷Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op.cit.*

difficulté car ils participent à l'élaboration de représentations figées et véhiculent également, en creux, des choix de politiques linguistiques et éducatives. C'est la raison pour laquelle nous considérons, au nom du « droit à l'opacité » (Glissant, 1997) évoqué précédemment³⁸, que les dénominations, dans un cadre institutionnel, mériteraient de rester « ouvertes », sans rechercher l'exhaustivité des caractéristiques identificatoires ; par exemple, « élèves plurilingues ».

2.2.3 L'UPE2A et sa visée « inclusive »

Dans le second degré, même si les enseignants de langues peuvent, depuis peu, enseigner en UPE2A, les enseignants titulaires qui sont affectés sur ces postes « à profil » sont généralement certifiés de lettres. Le dernier B.O. relatif à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (2012) semble privilégier ce profil d'enseignant :

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer.³⁹

Il est précisé que c'est un enseignement du « français comme langue seconde » (FLS), et non comme langue étrangère (FLE). En effet, le FLS est enseigné à un public habitant en France ou dans un espace francophone qui n'a pas le français comme langue première. Dans notre contexte, il s'agit d'enseigner la langue française à des élèves allophones nouvellement arrivés dans des établissements scolaires situés en France et pour lesquels les enjeux (scolaires, sociaux, affectifs) dépassent la seule compétence pragmatique : « le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (Cuq, 1991 : 139).

Cependant, on notera que le B.O. de 2012 rapproche l'enseignement du FLS de celui du français comme langue première en semblant considérer que les enseignants de lettres sont les plus qualifiés pour exercer en UPE2A. En outre, il précise que « l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines [...] ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même. »⁴⁰ Le français est, en partie, enseigné comme langue de scolarisation puisque les élèves allophones arrivants, après

³⁸ Nous appréhendons le « droit à l'opacité » comme un outil de prévention contre les formes d'aliénation du sujet.

³⁹ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

⁴⁰ *Ibid.*

une année scolaire en UPE2A, sont censés être en mesure d'intégrer une classe ordinaire à temps complet. L'UPE2A prépare donc les élèves aux « langues des disciplines », la littérature étant un discours particulier parmi d'autres auxquels ils doivent être préparés. Il semble toutefois contestable de confondre l'enseignement du FLS et celui du français langue première (FL1). La « formation initiale » évoquée dans le B.O. (à l'université ou aux INSPÉ, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) ne propose pas (ou très rarement) de modules préparant les professeurs de lettres à l'enseignement du FLS en UPE2A, si ce n'est en option. La plupart ont suivi des cursus en lettres modernes ou classiques et non en didactique des langues, champ qui inclut le FLE et le FLS. Même s'il existe depuis 2004 une certification complémentaire en FLS et, depuis 2013, un CAPES de Lettres modernes avec une option FLE/FLS, il ne s'agit pas de remodeler la discipline « Lettres » mais plutôt de favoriser l'interdisciplinarité. La confusion entre le FL1 et le FLS participe à l'évacuation des problématiques propres à la DLC et semble limiter son champ spécifique à celui du français comme langue de scolarisation (désormais FLSco). Le B.O. l'exprime d'ailleurs très clairement, « l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation »⁴¹. Le FLS serait donc réduit à du FLSco, ce dernier n'étant pas seulement l'une des composantes du premier. L'injonction à se fondre dans le système le plus rapidement possible et le rapprochement du FLS et du FL1 alimentent des représentations négatives associées à la remédiation, à la rééducation, à la compensation. Ainsi, l'École, si elle ne dévalorise plus explicitement le plurilinguisme des élèves, leur fait néanmoins comprendre qu'ils doivent viser les compétences linguistiques d'un « natif » pour ne pas être exclus du système scolaire.

En effet, la préoccupation première est l'inclusion scolaire de l'élève allophone arrivant en classe ordinaire, afin qu'il puisse « suivre » le plus rapidement possible. Dès son arrivée dans l'établissement, à la rentrée mais aussi très souvent en cours d'année, il participe aux cours de la classe ordinaire dans laquelle il est inscrit administrativement quand il n'est pas dans l'UPE2A. Ce dispositif est réputé « ouvert », contrairement aux anciennes classes d'accueil (CLA) réputées « fermées » car les élèves n'étaient pas directement inclus en classe ordinaire. Ils bénéficiaient de six à douze mois de cours de FLS à temps complet avant d'y être intégrés. Dans les années 2000, le regard critique qui consistait à considérer les CLA comme des dispositifs favorisant la marginalisation des élèves et entravant leur socialisation a ainsi débouché sur une réorganisation, plus « ouverte », mais bien moins dotée en heures. On peut

⁴¹ *Ibid.*

aujourd'hui s'interroger sur les bénéfiques auxquels ce réaménagement a contribué en termes d'inclusion et de socialisation. Concrètement, il s'agit, par exemple, d'inscrire en 3^{ème}, en cours d'année, un élève de quinze ans nouvellement arrivé et débutant complet en français, parfois ayant été mal scolarisé. Il doit changer de salles, de disciplines, d'enseignants et s'intégrer d'emblée dans une classe en cours d'année (et en cours de programme) dont il ne partage pas la langue commune. Cette organisation favorise-t-elle vraiment la socialisation ou, au contraire, développe-t-elle un sentiment aigu d'insécurité linguistique et un repli sur soi ? À la suite de Gohard-Radenkovic (2015) et compte tenu de notre savoir empirique à ce sujet, nous avons plutôt tendance à penser que l'inclusion en classe ordinaire à l'arrivée, telle qu'elle est organisée, revient à « jeter à l'eau quelqu'un qui ne sait pas nager »⁴².

Nous ne contestons pas les effets de marginalisation induits par un dispositif « fermé » et soulignés par l'importante étude menée par Schiff (2003). Toutefois, nous critiquons les modalités d'« ouverture » de ces structures : diminution des heures allouées au FLS, formation d'équipe non obligatoire (si ce n'est à la demande des établissements), un accueil souvent mal (ou pas) préparé en classe ordinaire (surtout en cours d'année), le plus souvent une absence de médiation (scolaire, linguistique) pour faciliter l'inclusion, si ce n'est une éventuelle fiche de suivi. Cette organisation « ouverte » a également compliqué la mise en œuvre pratique des enseignements. En effet, le B.O. avance un principe pédagogique impératif : « Une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline »⁴³. Par exemple, les élèves de l'UPE2A doivent pouvoir suivre l'intégralité des enseignements de mathématiques de leur classe (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}). Par conséquent, les heures de mathématiques et de toutes les disciplines suivies en intégralité (notamment, à l'arrivée, l'éducation musicale, le sport, les langues vivantes et les arts plastiques) ne doivent pas chevaucher celles de FLS, ce qui implique un alignement des emplois du temps très complexe pour la direction d'un collège ou d'un lycée. Le B.O. rappelle que l'UPE2A doit être au centre du projet d'établissement et que toute l'équipe pédagogique doit en être partie prenante. Or, ni les chefs d'établissement, ni les enseignants n'y sont préparés. Dans les faits, du moins dans

⁴² Gohard-Radenkovic A. (2015). « Parcours d'une sociologue et anthropologue de la communication – Un entretien avec Aline Gohard-Radencovic mené par Philippe Blanchet ». <http://www.lairedu.fr/media/video/entretien/parcours-dune-sociologue-du-langage-et-anthropologue-de-la-communication/>

⁴³ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

l'académie d'Aix-Marseille, le principe énoncé dans le B.O. est rarement respecté correctement.

Lorsqu'en 2007, j'ai été affectée au collège Paul Éluard à Port-de-Bouc dans une UPE2A isolée géographiquement accueillant des élèves scolarisés et NSA, mon groupe classe changeait presque toutes les heures : les élèves assistaient à l'intégralité des heures des disciplines de leur classe ordinaire (ce qui respectait les préconisations du B.O.) mais les emplois du temps n'étant pas alignés, les effectifs étaient très instables en UPE2A, ce qui rendait presque impossible une progression cohérente et empêchait les élèves de profiter de toutes les heures de FLS auxquelles ils avaient droit. Avec l'aide de la professeure documentaliste, qui participait depuis plusieurs années à la constitution des emplois du temps, nous avons proposé une nouvelle organisation « clé en main » à la direction du collège, qui l'a acceptée. Certains collègues ont d'abord été très mécontents car cela bouleversait tous les emplois du temps mais l'équipe a finalement reconnu le bien-fondé pédagogique de la nouvelle organisation. J'ai néanmoins constaté que celle-ci avait été abandonnée lorsque je suis retournée dans l'établissement pour ma première expérience, en 2016. Après un changement de direction et le départ de la documentaliste, cette mise en place des emplois du temps avait été jugée trop contraignante et complexe. Le nouveau principal adjoint (stagiaire), lors de notre entretien, a ainsi reconnu que l'organisation des enseignements au sein d'un établissement accueillant une UPE2A n'avait jamais été abordée pendant sa formation. Il n'est donc pas surprenant que la problématique des emplois du temps ne soit pas traitée sans une impulsion forte de l'équipe pédagogique.

Le premier « expert » doit donc être le professeur de FLS, à la fois comme chef d'orchestre et comme médiateur. Ce statut n'est pas toujours facile à assumer, notamment pour les enseignants contractuels et/ou nouvellement nommés qui ne sont pas bien préparés non plus aux questions organisationnelles. Dans l'académie d'Aix-Marseille, l'enseignant de FLS accueille les familles et a également la charge d'évaluer tous ses élèves (de moins de seize ans), en langue première et en français afin de définir leur classe de rattachement. Dans d'autres académies, c'est le CASNAV qui en est responsable, mais cela fluctue selon la feuille de route rectoriale et les moyens alloués (en termes d'heures) pour l'accueil et la scolarisation des élèves. Dans tous les cas, le rôle de l'enseignant de FLS est central pour coordonner le dispositif, faire

le lien avec les enseignants des classes ordinaires et négocier l'organisation et la place de l'UPE2A avec la direction.

Concrètement, les élèves tirent-ils des bénéfices scolaires et linguistiques de l'organisation dite « inclusive » préconisée par l'institution ? Favorise-t-elle de manière effective leur socialisation ? Selon nous, la question mérite d'être posée. Il ne s'agit pas de s'opposer à l'« ouverture » et à l'« inclusion ». Nous ne sommes pas du côté de la « fermeture » et de l'« exclusion ». Ce positionnement binaire et symbolique rend l'analyse stérile. Il s'agit plutôt de réfléchir aux modalités d'inclusion en classe ordinaire et à leurs effets. L'étude d'Armagnague-Roucher *et al.* signale ainsi « une inclusion à géométrie variable dans les classes ordinaires » qui « devient un véritable casse-tête organisationnel si elle n'est pas pensée en amont de la production des emplois du temps » (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018 : 196). Leur enquête, au sein de quatre académies, révèle que « que ce soit au primaire ou au collège, la plupart des élèves ne souhaitent pas aller en inclusion, invoquant le fait qu'ils ne comprennent rien, ne font rien et qu'ils se sentent transparents dans ces classes » (*Ibid.* : 352). Guedat-Bittighoffer constate également qu'« au cours de [ses] observations en "classe ordinaire" [dans quatre établissements différents], tous les allophones, à une exception près, étaient mutiques quels que soient leur âge, leur origine ou leur niveau scolaire » (Guedat-Bittighoffer, 2014 : 22). Pourtant, le B.O. mentionne que l'« inclusion passe par la socialisation [...] [et que] l'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leur famille souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle »⁴⁴. Il semble donc exister un écart entre les préconisations officielles qui, en théorie, proposent des transformations à visée inclusive et les modalités et les moyens concrets de leur mise en œuvre par les praticiens. Qu'entend-on réellement par « inclusion » ? Cette notion se limite-t-elle à la simple possibilité d'être inscrit dans une classe « ordinaire » ? Si nous nous référons au B.O., elle devrait être associée au développement de la « socialisation » et à un sentiment de « sécurité », d'autant plus important pour des populations « souvent fragilisées ». Or, le mutisme constaté chez les élèves en classe ordinaire, leur refus d'être inclus et la difficulté de leur proposer des emplois du temps cohérents ne semblent pas aller dans le sens d'une socialisation et d'une sécurisation effectives.

La question de l'« inclusion » illustre le positionnement ambivalent de l'institution vis-à-vis de la scolarisation des élèves allophones arrivants. Ce terme apparaît pour la première fois

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

dans le B.O. de 2012⁴⁵. Goï, en citant le rapport des inspections générales de 2009, fait remarquer que

le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible. [...] Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves.⁴⁶

Sur ce point, le B.O., même s'il utilise le mot « inclusion », n'opère pas une distinction claire avec l'« intégration », comme le montre ce passage : « L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration [...] l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation »⁴⁷. Il souligne néanmoins la nécessité de prendre en compte les acquis antérieurs des élèves. Or, aucune piste de mise en œuvre n'est évoquée. Même si le B.O. renvoie, en guise de conclusion, à quelques ressources comme le portfolio des langues, le paragraphe intitulé « l'enseignement et le suivi des élèves » ne fait pas référence à la manière d'appréhender la diversité des langues et des parcours socioculturels. Sur le site internet « Éduscol » du Ministère de l'éducation, on trouve toutefois une « fiche-repère pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France » qui déclare qu'il faut :

Confronter la dimension culturelle de l'élève à celle du pays d'accueil : L'attention des équipes enseignantes et de vie scolaire doit se porter sur la dimension culturelle de la scolarisation, les us et coutumes scolaires « à la française » [...] Un travail collectif sur les seuils de tolérance en matière de vie scolaire et sur l'intercompréhension culturelle s'avère nécessaire : ce qui est autorisé en France peut ne pas l'être dans le pays d'origine et vice-versa.⁴⁸

Il est difficile de ne pas noter l'ambiguïté des expressions « us et coutumes scolaires "à la française" » et « seuils de tolérance » dont l'article ne propose aucune définition. Ici, l'écart entre les cultures, la « confrontation », sont mis en avant, bien plus que

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Goï, C. (2013). *Op.cit.*

⁴⁷ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France - Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires. FICHE n° 4.* [en ligne]

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354_156.pdf .

« l'intercompréhension ». L'objectif est de neutraliser les différences, plutôt que de chercher à les comprendre, à les reconnaître et à les inclure. Dans les années 1980, Abdallah-Pretceille, pionnière dans le domaine de l'éducation interculturelle, signalait déjà très clairement le risque d'un tel glissement culturaliste :

L'école doit-elle mettre au point de nouveaux objectifs éducationnels tels que la connaissance d'autres cultures, par exemple ? La réponse est claire et sans ambiguïté : NON. [...] Si la reconnaissance du fait culturel et l'introduction de la culture comme variable et composante de l'acte éducatif doivent servir à cautionner des pratiques de formation révolues car fondées sur une science déterministe, unicausale et catégorisante, alors il vaut mieux abandonner toute tentative en ce sens (Abdallah-Pretceille, 1989 : 232).

Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant mais nous pouvons déjà postuler que cette représentation clivée et figée des cultures n'est pas un facteur favorisant l'inclusion des élèves plurilingues.

Par ailleurs, il est frappant de constater la méconnaissance de certaines réalités par les représentants des politiques éducatives. Lors de l'ouverture du « séminaire CASNAV » du 3 avril 2013, Madame Paul Langevin, Ministre déléguée auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée de la réussite éducative, assimile les enfants roms aux enfants du voyage, ce qui est erroné et rejoint la critique que nous avons émise sur la catégorisation « EFIV » (voir *supra*). Aussi, alors que le thème du séminaire est « l'inclusion », elle rappelle que le gouvernement fait preuve de « volontarisme » dans ce domaine puisque « le Premier ministre a créé deux missions interministérielles *en lien avec notre sujet*⁴⁹ et confiées respectivement au préfet Hubert Derache (Gens du voyage) et au préfet Alain Régnier (anticipation et accompagnement des opérations d'évacuation des campements illicites) »⁵⁰. La notion d'« inclusion » prend un sens quasi juridique, voire judiciaire. Ainsi, il semble qu'« on assiste, d'une part, à un développement du légal au détriment du social, d'autre part à une accentuation de l'appartenance groupale par rapport à l'individu » (Abdallah-Pretceille, 1997 : 96).

Le positionnement ambivalent de l'institution concernant l'inclusion des élèves plurilingues s'apparente donc à une injonction contradictoire du type « je t'inclus, intègre-toi » qui, si l'on reprend la distinction établie par l'inspection générale entre inclusion et intégration

⁴⁹ C'est nous qui soulignons.

⁵⁰ Paul-Langevin, G. (2013). *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Éducation nationale : ÉDUSCOL, portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. [en ligne]

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/2/ouverture_seminaire_CASNAV_263012.pdf

(voir Goï, *op. cit.*), équivaut à « je dis que je m'adapte à toi mais je te demande de t'adapter à moi ». Ce paradoxe illustre des siècles de crispations de l'école publique française face aux formes de l'altérité.

2.2.4 L'école et les différences

L'école française est historiquement très standardisée et tolère peu ou pas l'expression des différences (religieuses, socioculturelles, linguistiques). Elle revendique un principe de laïcité « renforcé », notamment depuis la loi du 15 mars 2004 qui interdit le port de signes religieux ostensibles aux élèves et au personnel de l'école publique. Le B.O. du 27 mai 2004 relatif au respect de la laïcité rappelle ainsi que « ce principe, fruit d'une longue histoire, repose sur le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation de valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières »⁵¹. À l'heure actuelle, une polémique anime le débat public concernant la possibilité d'une extension de la loi du 15 mars 2004 aux parents accompagnateurs de sorties scolaires. Le Ministre de l'Éducation nationale, J.-M. Blanquer, a ainsi souligné que le port du foulard par une mère accompagnatrice n'était pas interdit, mais pas souhaitable⁵². Cette prise de position interroge les modalités d'inclusion de certains parents d'élèves plurilingues et, par voie de conséquence, l'inclusion de ces élèves. Selon nous, la question des « valeurs communes » qui fondent le concept de laïcité, rappelée dans le B.O. de 2004, mériterait d'être mise en discussion (philosophique), au lieu d'être seulement affirmée, décrétée. C'est un enjeu fondamental pour les démocraties post-modernes (de type délibératif) qui souhaitent inclure tous leurs membres pour faire société. Nous y reviendrons. Toutefois, nous ne développerons pas plus avant la notion de laïcité bien qu'il nous semble pertinent de signaler son importance dans les débats actuels concernant la conception de l'école publique. Pour creuser cette question, nous renvoyons à l'ouvrage de Foray (2008).

En ce qui concerne les différences socioculturelles, elles sont généralement abordées dans des cadres précis (activités pédagogiques ponctuelles, événements...) qui peuvent avoir tendance à folkloriser les pratiques des individus censés représenter leur « communauté

⁵¹ Ministère de l'Éducation nationale. (2004). « Circulaire n° 2004-084 du 18-5-2004 JO du 22-5-2004. Respect de la laïcité ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 21, 27 mai. [en ligne]

<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/21/MENG0401138C.htm>

⁵² « Le gouvernement se divise sur le port du voile », *Le Parisien*, 14 octobre 2019. [en ligne]

<http://www.leparisien.fr/politique/le-gouvernement-se-divise-sur-le-port-du-voile-14-10-2019-8172939.php>

culturelle » : traditions culinaires, danses folkloriques, comportements sociaux... Dans ce cas, il s'agit de moments encadrés, souvent à la marge des activités scolaires « classiques ». Ils permettent de mettre en lumière et de reconnaître la diversité culturelle mais cela participe-t-il à l'inclusion des personnes ? Nous émettons des doutes sur les potentialités inclusives de ce type d'approche culturaliste. Nous en reparlerons dans le chapitre suivant.

Nous nous attarderons davantage, dans ce chapitre, sur la prise en compte de l'altérité linguistique dans l'espace scolaire. L'école a longtemps eu une fonction unificatrice, afin d'intégrer, d'abord les groupes régionaux et les populations colonisées, puis la population immigrée. Par ailleurs, la France a la particularité d'avoir instauré un monolinguisme d'État dès la Révolution française. Il en résulte

une idée très normée voire des attitudes très normatives par rapport à la langue, une intériorisation très forte de la dévalorisation liée aux variations. [...] Cependant, cette norme de l'élite est, comme toutes les normes, culturelle et non naturelle. N'oublions pas qu'avant la Révolution, le français était une variante parmi d'autres (jugée vulgaire par rapport au latin, par exemple) et que c'est grâce à son assise politique qu'elle s'est ensuite constituée comme attribut de l'élite sociétale (Auger, 2010 : 40).

Le modèle français d'intégration républicain propose donc une vision essentialiste de la langue française depuis plusieurs siècles. Cette histoire engendre des difficultés à reconnaître les langues minoritaires et à envisager une société plurilingue, ce qui, dans l'imaginaire collectif, reviendrait à souscrire au multiculturalisme anglo-saxon. Or, la France ne se reconnaît pas comme pays d'immigration contrairement aux États-Unis ou au Canada, mais plutôt comme le produit de son histoire coloniale, dans laquelle la langue française a joué un rôle crucial et hégémonique. La France a donc d'abord mis en œuvre une politique d'assimilation des personnes migrantes, héritée des pratiques à l'œuvre auprès des populations colonisées. L'assimilation implique que les personnes adoptent la langue, la culture et les valeurs du pays d'accueil pour pouvoir devenir des citoyens à part entière. Ce processus engendre un abandon du mode de vie antérieur afin de devenir, autant que possible, semblable à la population majoritaire. Dans les années 1980, la notion d'« intégration » s'impose progressivement. L'étymologie (du latin *integrare*, « réparer, remettre en état ») renvoie à des processus de remédiation, de mise en conformité. Néanmoins, le rapport de domination induit par l'assimilation se trouve atténué et l'émergence parallèle de la notion d'« insertion » engendre une focalisation plus forte sur le caractère socio-professionnel du processus, moins centré sur les valeurs, la langue et la culture.

Toutefois, depuis les années 2000, la maîtrise de la langue française redevient un enjeu d'intégration central, sorte de baromètre mesurant le degré d'assimilation aux « valeurs républicaines » et même, un prérequis pour l'obtention d'un titre de séjour. C'est ce qu'illustre le Contrat d'Intégration Républicain (CIR) signé entre l'État et toute personne de nationalité non européenne souhaitant s'installer durablement sur le sol français. Or, le CIR n'envisage pas la prise en compte des parcours et des langues des personnes, et se présente, dans son volet civique, comme une liste de droits et de devoirs, textes de loi à l'appui. La démarche est clairement assimilationniste. L'individu doit « assimiler » toutes ces informations et, ainsi, « s'intégrer » ; on remarquera que la pronominalisation du verbe n'est pas réciproque et qu'au contraire, elle annule la relation à l'autre et toute possibilité d'ajustement. Le principe de l'assimilation reste en effet d'actualité. Ainsi, en 2016, le Président Sarkozy proposait un « nouveau pacte d'assimilation » pour « s'intégrer à la nation » et pointait « la responsabilité de l'école dans la non-transmission de la culture française »⁵³. On peut donc avancer que « la question glottodidactique n'est qu'un des aspects d'une question plus large : celle du rôle politique joué par l'école dans une société et, inversement, l'influence des forces politiques sur les systèmes éducatifs et d'enseignement-apprentissage (y compris des « langues ») » (Blanchet, Clerc & Rispaïl, 2014 : 295).

2.2.5 Phénomènes discriminatoires et insécurité

De nombreux travaux ont montré qu'une école monolingue et mononormative qui ne reconnaît pas, voire rejette, toutes les variations linguistiques non conformes à la norme du français standard, engendre de l'échec scolaire (Lahire, 2005 ; Moro, 2002 et 2010 ; Bautier, 2006 ; Dahlet, 2011 ; Omer et Tupin, 2013). Or, le B.O. de 2012 relatif à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés insiste, comme nous l'avons montré, sur l'enseignement-apprentissage du français comme langue de scolarisation, sur une mise en conformité linguistique comme gage de réussite scolaire, et ne propose pas de pistes pour prendre en compte les langues des élèves. Malgré la volonté d'« inclure », il semble que l'idéologie assimilationniste imprègne encore les instructions officielles, mais aussi les imaginaires enseignants. L'élève doit maîtriser la langue et la norme le plus rapidement

⁵³ « Sarkozy veut proposer « un nouveau pacte d'assimilation » pour « s'intégrer à la nation » », *Libération*, 24 mai 2016. [en ligne] https://www.liberation.fr/france/2016/05/24/sarkozy-veut-proposer-un-nouveau-pacte-d-assimilation-pour-s-integrer-a-la-nation_1454980

possible. Or, la temporalité (moins d'une année dans le dispositif UPE2A) ne permet pas, sauf exception, d'atteindre un tel objectif. Cet état de fait génère un sentiment d'insécurité linguistique impliquant un déficit d'estime de soi. Francard définit ce sentiment de la manière suivante :

[L]'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. L'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité (Francard, 1993 : 13).

L'« insécurité formelle » se conjugue à une « insécurité identitaire » (ou socioculturelle) qui « résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise » et à une « insécurité statutaire » qui « naît de la représentation que la langue ou variété que je maîtrise est perçue par moi comme illégitime ou de statut non reconnu » (Coste, 2001 : 12). L'exemple emblématique est l'emploi de la langue arabe à la maison, parfois déconseillé car considéré comme susceptible d'entraver l'apprentissage du français, tandis que l'usage de l'anglais sera encouragé et perçu comme un atout. En milieu éducatif, nous adjoindrons également l'insécurité scolaire qui est générée par la difficulté de se conformer immédiatement à la norme et aux codes scolaires et par les situations répétées d'échec en classe ordinaire. Le rapport de recherche EVASCOL rapporte ainsi le cas d'une élève d'UPE2A qui « avait des rubriques non commentées sur son bulletin scolaire – en l'absence de compétences en français estimées suffisantes – et qui avait obtenu une moyenne de zéro en cours de français » (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018 : 234). Même si, à la suite de Coste, on peut considérer que « le développement d'une compétence plurilingue n'a rien d'une panacée ni d'un remède infaillible contre les différentes formes d'insécurité linguistique » (Coste, 2001 : 17), nous postulons néanmoins que des approches didactiques plurilingues auprès des élèves d'UPE2A pourraient limiter les formes les plus invalidantes d'insécurité linguistique (le mutisme sélectif, par exemple), ainsi que les phénomènes discriminatoires qui touchent ces jeunes. En effet,

l'inégalité des valeurs symboliques supposées des « façons de parler » rejaillit ainsi sur ceux qui les emploient et, à travers l'école notamment (en tout cas en France), participe à ce que l'on appelle généralement « l'exclusion ». Ce phénomène entre [...] dans ce que l'on peut analyser comme « reproduction » au moins partielle des inégalités sociales et dans ce que nous qualifierons ici de « glottophobie » : forme particulière de l'altérophobie appliquée à des

pratiques linguistiques autres, stigmatisées en elles-mêmes, pour elles-mêmes, et avec elles les personnes et les groupes qui les parlent et qui s'y identifient, personnes et groupes dont les capacités humaines au langage sont dès lors réputées sous développées (Arditty & Blanchet, 2008 : N. P.).

Éduscol, un site internet du Ministère de l'Éducation ayant pour vocation d'accompagner les professionnels de l'enseignement, a produit un document sur le français enseigné comme langue de scolarisation qui stipule que « la démarche n'est pas "j'apprends le français, donc je peux faire de la chimie", mais bien "j'apprends en même temps la chimie et le français", sans oublier que l'élève a souvent déjà travaillé la chimie dans son pays d'origine. »⁵⁴ Pourtant, l'école française semble encore souvent considérer la maîtrise de la langue française comme un prérequis pour exister dans l'espace scolaire. Il n'est pas rare que les capacités cognitives des élèves soient mises en cause. Moro a ainsi souligné la forte proportion d'enfants de migrants dans les établissements spécialisés comme les SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et les EREA (Établissement régional d'enseignement adapté) (Moro, 2010 : 103-104). Tout cela participe fortement au développement de représentations négatives de soi qui brisent ou brident les ambitions des élèves et d'une « conscience malheureuse » (Hegel, 1807) qui consiste à percevoir l'écart existant entre ce que l'on souhaite ou sent être et ce que l'on projette de soi

2.2.6 L'inclusion : un renouvellement conceptuel et des perspectives pédagogiques

Toutefois, ces constats plutôt sombres ne doivent pas occulter l'inflexion qui, malgré tout, se fait jour dans le B.O. de 2012 et les instructions officielles récentes. La notion d'« inclusion » est au cœur des textes et des débats. La loi pour la refondation de l'école (2013)⁵⁵ réaffirme le principe d'une école inclusive. Le séminaire 2019 de l'Éducation nationale portant sur « La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE,

⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. Ressources CASNAV. (2012). *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France – Socle et activités langagières.*

⁵⁵ Ministère de l'Éducation nationale. (2013). « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

FLS, FLESCO »⁵⁶ comportait deux tables-rondes dont le thème était l'inclusion. L'une d'elles questionnait la formation des enseignants pour favoriser une « réelle inclusion » des élèves. Le concept est central et d'actualité mais certainement pas encore assez tangible pédagogiquement. Nous avons voulu nous saisir de cette notion-clé pour en faire un enjeu majeur de notre recherche. Nous l'appréhendons au sens large d'inclusion du sujet et ne le limitons pas, comme c'est souvent le cas, au passage en classe ordinaire. Nous considérons qu'il peut ouvrir des perspectives pour la didactique des langues et des cultures. Pour Goï, « l'école dite « inclusive » est [...] au cœur de problématiques qui posent [...] des questions d'éthique et de politique institutionnelle et qui interrogent les pratiques des acteurs »⁵⁷. La question de l'inclusion a d'ailleurs motivé l'élaboration de notre dispositif de recherche à visée éducative globale. À la suite de Schnapper, nous concevons l'inclusion comme un « concept-horizon » (expression de Levi-Strauss au sujet de la notion d'« intégration »), c'est-à-dire une « représentation syncrétique », « familière » qui ne prend sens et corps que par la mise en œuvre d'« opérations de recherche » (Schnapper, 2007 : 61-62).

Le tableau (Tableau 3, ci-dessous) réalisé par Goï, Huver et Razafimandimbimanana, dans le cadre de leur programme de recherche PARcours d'Apprenants, Altérité, DIVERSITÉ (PARAADIV), met en évidence quatre éléments qui « entrent en jeu dans la tension entre inclusion et ségrégation :

- Les dispositifs d'accueil des EANA
- Les représentations de l'altérité
- La didactique du français (et des langues)
- La mise en œuvre par les acteurs » (Goï, 2013).⁵⁸

C'est la conjonction de ces différents facteurs qui engendrera une « cristallisation contextuelle » à horizon ségrégatif, inclusif ou assimilatif (Goï & Huver, 2013 : 133).

⁵⁶ Ministère de l'Éducation nationale. (2019). Séminaire *La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE, FLS, FLESCO*. [en ligne] <https://eduscol.education.fr/cid139237/la-scolarisation-des-eleves-allophones-ena%02enseignement-du-francais-fle-fls-flesco.html%20>

⁵⁷ Goï, C. (2013). *Op.cit.*

⁵⁸ *Ibid.*

Dispositif institutionnel	Classes « fermées »	Intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A	Classes ordinaires sans accompagnement
Représentations de l'altérité	Continuum altéritaire entre ←-----→ « assignation à l'altérité » « indifférences aux différences »		
Catégorisation du français enseigné	FLE	FLS	FLM
Dynamiques d'intégration versus exclusion	Processus à « horizon ségrégatif »	Processus à « horizon inclusif »	Processus à « horizon assimilatif »

TABLEAU 3 - "POTENTIALITES INCLUSIVES/SEGREGATIVES DES CRISTALLISATIONS CONTEXTUELLES RELATIVES AUX EANA" (Goï, 2013)⁵⁹

Cette analyse, certes simplificatrice, nous paraît particulièrement pertinente et nécessaire dans un contexte où les acteurs éducatifs ont souvent des difficultés à se positionner vis-à-vis de la diversité culturelle et linguistique de leur classe et oscillent entre une « éthique de l'indifférence aux différences » (Verhoeven, 2003 : 9) et un relativisme culturel exacerbé. Notre étude cherche à emprunter la voie du milieu qui appréhende l'Autre comme un semblable singulier. Notre dispositif philosophique inclusif, décrit dans le chapitre 5, a voulu mettre en œuvre des « processus à horizon inclusif ». Les instructions officielles nationales, références principales des personnels de l'Éducation nationale, sont, comme nous l'avons montré, ambivalentes et floues en ce qui concerne les pratiques pédagogiques inclusives. D'un autre côté, le Conseil de l'Europe promeut des travaux de recherche et des outils (sur lesquels nous reviendrons) qui vont dans le sens d'une meilleure inclusion des langues et des cultures. Il propose notamment une « Plateforme de ressources et de références pour l'Éducation

⁵⁹ *Ibid.*

plurilingue et interculturelle »⁶⁰ et un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016). La référence à une « éducation plurilingue et interculturelle » n'est jamais évoquée dans les instructions officielles nationales alors que, selon nous, elle pourrait aider à penser l'école inclusive de demain. Il existe un écart important entre les recommandations du Conseil de l'Europe et les instructions officielles françaises. Les actions des politiques linguistiques et éducatives, définies au niveau européen, « visent non seulement à promouvoir l'apprentissage des langues, mais aussi à garantir et renforcer les droits linguistiques, à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à contribuer à la cohésion sociale »⁶¹. L'Europe s'est construite sur la volonté de maintenir la paix entre les peuples. Les enjeux de la politique linguistique et éducative française diffèrent et, comme nous l'avons montré, ils visent davantage l'union nationale fondée sur une langue, une culture et des valeurs républicaines. Néanmoins, le milieu universitaire français de la recherche et de la formation en DLC connaît, transmet et contribue à élaborer les ressources du Conseil de l'Europe (Candelier, 2003 et 2007 ; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009...). Les enseignants se trouvent alors confrontés aux contradictions, voire aux injonctions paradoxales, de ces instances. Selon nous, la notion d'« inclusion » pourrait être une *intersection*, où convergent les enjeux scolaires, linguistiques et socioculturels. Il s'agit alors de concevoir les ressorts des dispositifs pédagogiques à travers le prisme de l'inclusion. C'est de cette manière que nous avons élaboré notre atelier de philosophie en UPE2A.

En conclusion de l'analyse développée dans cette section, nous proposons, dans la figure suivante (Figure 3), plusieurs actions/postures inclusives qui sous-tendent notre recherche-action et qui, selon nous, pourraient fonder toute action pédagogique en UPE2A, et ailleurs.

⁶⁰ Conseil de l'Europe. Éducation plurilingue. « Plateforme de ressources et de références pour l'Éducation plurilingue et interculturelle » [en ligne] <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>

⁶¹ Conseil de l'Europe. Présentation des politiques linguistiques éducatives. [en ligne] <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/overview>

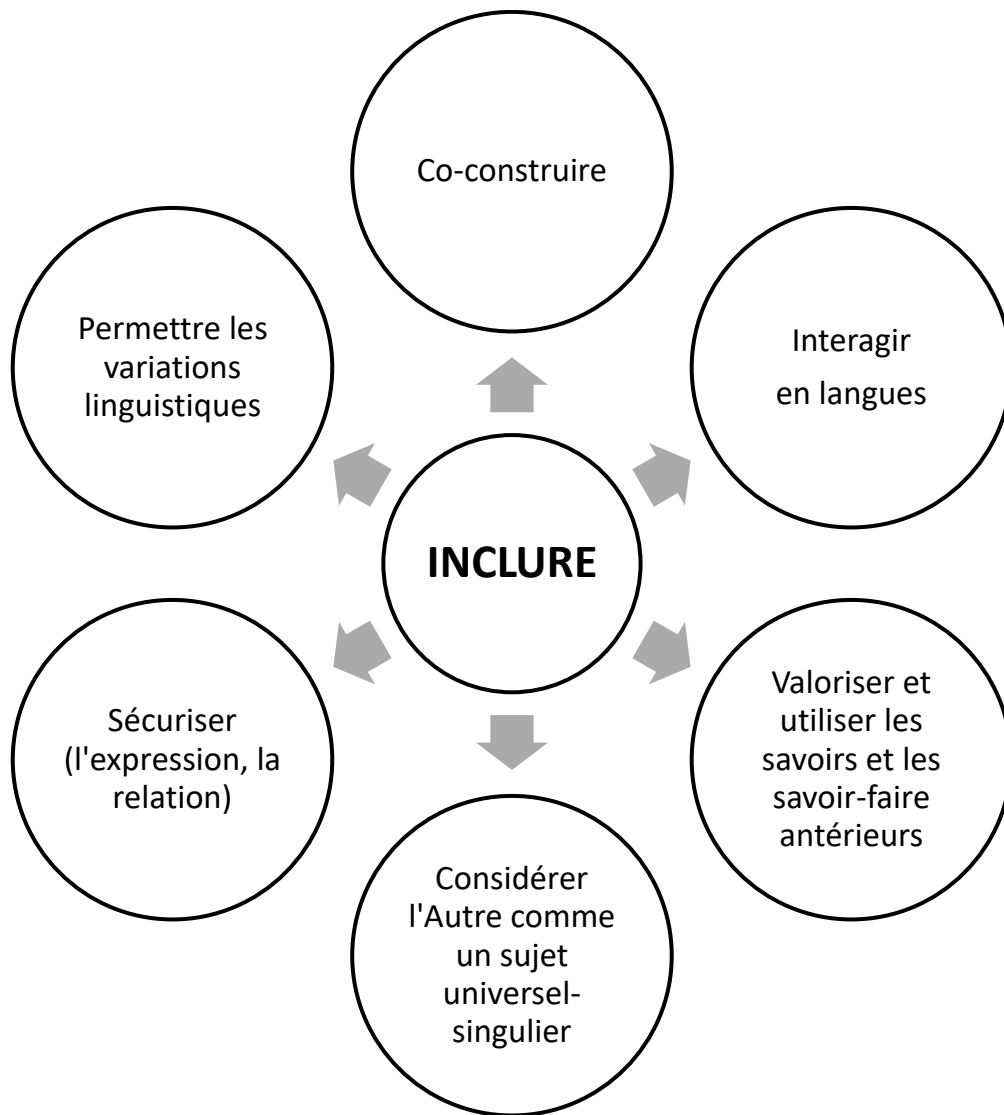


FIGURE 3 - PRINCIPES INCLUSIFS POUR L'ELABORATION DE DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES

Synthèse du chapitre 2

La contextualisation que nous proposons pour cette étude a la particularité d'être « impliquée » (Debono & Pierozak, 2015). En effet, nous considérons que le contexte est, en grande partie, constitué et produit par les individus en présence, notamment par le chercheur. Il existe un continuum entre contexte de recherche et situation vécue, particulièrement dans le cadre d'une recherche-action. Les paramètres contextuels, figés (les caractéristiques identificatoires des individus, par exemple), n'ont d'intérêt pour la recherche que dans la mesure où ils sont « actualisés » par une expérience située qui leur confère du sens. Il est également nécessaire de les intégrer dans une H/histoire. C'est la raison pour laquelle un retour réflexif du praticien-chercheur sur son propre parcours sociobiographique paraît indispensable pour objectiver la recherche et contribuer à sa contextualisation (Molinié, 2015).

Notre autobiographie socio-langagière, articulée autour du concept d'« épreuve » (Martucelli, 2006), a ainsi révélé une dialectique forte entre mobilité et enracinement, que ce soit d'un point de vue spatial ou socioculturel. L'inclusion, au sens large, est une préoccupation qui traverse les trois domaines abordés (familial, scolaire et professionnel). Notre autobiographie montre également que la thèse (re)crée du lien avec une identité professionnelle passée : celle d'enseignante en UPE2A. Choisir de présenter notre parcours au sein de cette étude permet d'explicitier pour le lecteur les fondements subjectifs du projet de thèse et, ainsi, de mettre en évidence l'équilibre fragile, mais conscient, entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité du chercheur (Weber, 1959). Nous en faisons un gage de scientificité et avançons que cela participe à l'élaboration d'une contextualisation objectivante pour notre recherche-action.

Nous avons ensuite présenté les modalités d'enseignement-apprentissage au sein des UPE2A et relevé certains points problématiques, importants pour notre étude. D'abord, les acronymes successifs employés pour désigner les jeunes inscrits dans ces dispositifs ancrent certaines représentations symboliques dans les imaginaires du personnel éducatif, ce qui engendre une appréhension particulière de ces élèves, limitée et réifiante. Nous notons également une forme d'ambivalence dans le B.O. de 2012⁶² concernant la discipline enseignée (FL1, FLS, FLSco). Quant à l'inflexion terminologique (« allophone », « inclusion »), son application effective dans les établissements scolaires rencontre certains problèmes, notamment en ce qui concerne l'organisation de l'inclusion des élèves en classe ordinaire. Nous expliquons

⁶² Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

en partie ces difficultés par le fait que la France ne se considère pas comme un pays d'immigration, mais plutôt comme l'héritière de son histoire coloniale. L'idéologie assimilationniste et le fantasme d'une école monolingue et mononormative sont encore prégnants et se heurtent à des notions telles que l'inclusion. Les élèves allophones sont alors soumis à des injonctions contradictoires génératrices d'insécurité. C'est pourquoi nous envisageons de faire de l'inclusion un principe central et moteur pour l'enseignement-apprentissage en UPE2A, sans le limiter, comme c'est souvent le cas, à la question de l'inscription en classe ordinaire. Il s'agit d'inclure, avant tout, les langues, les variations linguistiques, les savoirs et les savoir-faire antérieurs, les visions du monde, en somme les sujets individuels ; et ainsi, éviter la technicisation de la notion d'inclusion grâce à sa réintégration dans les processus relationnels et pédagogiques.

PARTIE II : PREMIÈRE SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET INTERCULTURALITÉ

Cette partie correspond à la première étape réflexive de notre recherche-action. Il s'agit d'interroger les potentialités de la pratique philosophique pour le développement d'une approche dite interculturelle en classe de FLS.

Dans un premier temps, le chapitre 3 exposera notre conception de l'interculturalité dans le champ de la didactique des langues.

Ensuite, nous présenterons le domaine de la philosophie pour enfants, ses différents courants, les débats qui l'animent, ainsi que la manière dont nous nous y inscrivons (chapitre 4).

Enfin, le chapitre 5 décrira et analysera notre première expérience de la pratique philosophique auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Chapitre 3 : L'approche interculturelle en didactique du français langue seconde

« *Tout un homme, fait de tous les hommes et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui.* »⁶³

Ce chapitre est consacré à l'**approche interculturelle en didactique des langues**. Elle constitue le point de départ de notre problématique de recherche et de notre première expérimentation au collège Paul Éluard de Port-de-Bouc (voir chapitre 5). En effet, sa mise en œuvre, dans le cadre de notre pratique professionnelle, a fait émerger les premiers questionnements qui ont motivé notre projet de recherche et notre désir de mieux comprendre les ressorts d'une telle approche (section 3.1).

En premier lieu, nous montrerons les difficultés engendrées par une **appréhension de type culturaliste** en contexte d'enseignement-apprentissage. Nous nous appuyerons sur l'anthropologie pour montrer ses limites et son caractère obsolète (section 3.2).

Nous soulignerons ensuite l'intérêt d'introduire une **dimension biographique** dans les pratiques interculturelles, non seulement pour éviter le double écueil du culturalisme et de l'assimilationnisme, mais également pour soutenir les **enjeux identitaires** qui traversent les dynamiques interculturelles, particulièrement avec des adolescents allophones nouvellement arrivés en France (section 3.3).

Enfin, nous mettrons en avant trois principes opératoires qui, à notre avis, favorisent la rencontre interculturelle : l'emploi de **médiations** ; l'engagement dans des rapports de sens grâce à une démarche **herméneutique** ; l'**universel-singulier** comme principe régulateur pour penser et signifier avec l'Autre (section 3.4).

3.1 L'émergence d'une problématique interculturelle

La volonté d'inclusion implique un rapport à l'altérité particulier que nous allons préciser en décrivant l'approche interculturelle que nous avons souhaité mettre en œuvre. Les préconisations officielles, nous l'avons vu, accordent peu de place à la prise en compte de la pluralité linguistique et socioculturelle, alors qu'elle est une spécificité exceptionnelle des UPE2A. Il n'est pas rare qu'au sein du dispositif, les élèves viennent de quatre continents différents et qu'une dizaine de langues soient représentées. Les âges, les parcours et les

⁶³ Sartre, *Les Mots* (1964 : 214).

conditions de vie sont également très variés. C'est une situation d'enseignement-apprentissage extra-ordinaire dont la spécificité est largement sous-estimée et négligée, en vertu d'une harmonisation des pratiques scolaires et d'une « inclusion » rapide en classe ordinaire. Or, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, ce fonctionnement a de nombreuses limites. Faudrait-il alors, pour le bien d'une minorité d'élèves, transformer une organisation établie pour la majorité ? Cela est-il acceptable, souhaitable ? En effet, les élèves allophones nouvellement arrivés en France, comme d'autres publics à besoins particuliers, bousculent non seulement les pratiques pédagogiques, mais le système scolaire républicain dans son ensemble dont « l'universalité » est mise à mal. Ils soulignent les difficultés qui n'ont toujours pas été surmontées depuis l'instauration du collège unique, notamment en termes d'équité et d'appréhension de la diversité socioculturelle. Nous avançons que le développement d'une dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage en UPE2A (et ailleurs) pourrait participer à une meilleure inclusion des élèves (allophones, ou pas) et permettre une modification générale des postures pédagogiques.


Toutefois, la manière de la mettre en œuvre demeure problématique. Elle s'apparente parfois à une forme d'alibi pédagogique qui se limite à une reconnaissance de « l'étranger », souvent stéréotypée et enfermante. Cette approche peut alors être non seulement contre-productive mais néfaste pour la construction identitaire de l'adolescent. Dans ce chapitre, nous allons chercher à clarifier cette notion nébuleuse et ambivalente qu'est « l'interculturel » dans le domaine de la DLC. Pour ce faire, nous verrons qu'il est impératif d'assumer un positionnement éthique et politique. En effet, la conceptualisation de l'interculturel révèle, en creux, des questionnements cruciaux pour l'avenir de nos sociétés post-modernes. Mais dans un premier temps, voyons comment la problématique interculturelle a émergé de notre contexte professionnel avant de devenir un enjeu majeur de notre étude.

C'est le caractère « extra-ordinaire » du travail en UPE2A qui m'a passionnée et, dans le même temps, mise en difficulté. Je sais que beaucoup d'enseignants de FLS partagent ce sentiment ambivalent. Je n'étais pas préparée (ni encouragée) à prendre en compte la diversité linguistique et socioculturelle de mes élèves, dont je percevais pourtant les potentialités uniques en termes de formation et d'innovation pédagogique. Intuitivement, cela me paraissait aussi être un moyen de lutter contre l'insécurité, voire le mutisme, de certains élèves. Mon cursus universitaire du début des années 2000 ne comportait pas de module concernant l'interculturel et les formations que j'ai suivies au CASNAV ne l'ont pas abordé non plus. Je n'ai été sensibilisée qu'aux

travaux sur les représentations comme outils de débusquage des stéréotypes (Zarate, 1993). J'entendais néanmoins beaucoup parler d'interculturel, un concept émergent, de plus en plus « à la mode », mais dont il était difficile de trouver une définition. Il apparaissait comme un procédé pédagogique employé lors d'activités « décrochées » permettant des moments de reconnaissance de la diversité des langues et des cultures. Ainsi, le manuel de FLS que j'avais à ma disposition, *Entrée en matière* (2005), proposait des activités dites « culturelles/interculturelles » uniquement en fin d'unité pédagogique dont la visée était résolument comparative et fonctionnelle, comme le montre la figure 4.

DES LIENS ENTRE NOUS ! → La cuisine et les repas

Parcours 2



a.

b.

c.

1 Observe les photos.

1. Que font ces personnes ? Quelles différences vois-tu ? Comment expliques-tu ces différences ? Quels sont les avantages de ces différentes manières de prendre les repas ?
2. Tu vas présenter un plat typique de ton pays. Demande une recette à tes parents. Traduis la recette (utilise un dictionnaire ou Internet) et présente-la à tes camarades.

2 Observe le dessin.

1. Comment met-on la table en France ?
2. Comment met-on la table dans ton pays ?
3. À ton avis, pourquoi ces différences existent-elles ? Que préfères-tu ? Pourquoi ?
4. Que dit-on dans ton pays avant de commencer à manger ? Et à la fin du repas ?




FIGURE 4 - EXEMPLE DE CONTENU "CULTUREL/INTERCULTUREL" DU MANUEL DE FLS *ENTREE EN MATIERE* (2005 : 53)

Dans la pratique, le caractère artificiel et clivant d'une telle démarche m'a rapidement dérangée. Les photographies véhiculent des représentations figées, très limitées/limitantes et elles ne sont pas questionnées mais justifiées par des pratiques socioculturelles censées être partagées au sein d'un certain type de communauté. Les questions qui invitent à l'expression de soi versent dans le folklore et l'anecdotique (plat typique, manière de mettre la table) et ne permettent pas de percevoir la complexité des individus et des rapports sociaux ; ces propositions sont par ailleurs impensables avec des jeunes vivant dans une grande précarité. Elles juxtaposent les

*différences sans proposer d'interactions et empêchent une voie du milieu, ce qu'illustre la question 2.3 qui oblige l'élève à signifier sa préférence entre deux manières de faire. Ainsi, la mise en œuvre de ce type d'activité « interculturelle » prenait généralement la forme d'une comparaison des « cultures » (le plat typique devenant un étendard culturel) avec des effets de surenchère entre les élèves, contents d'avoir un espace d'expression personnelle quitte à sacrifier l'essentiel de ce qui fait leur histoire singulière et à se conformer à leur propre caricature. Ils ont alors tendance à hiérarchiser qualitativement les manières de faire et d'être, avant que le professeur, « légitime représentant de la culture française par sa nativité », ne présente la manière « française », ce qui met généralement fin au débat. Cette pratique interculturelle, dont je ne parvenais pas à infléchir les effets culturalistes et simplificateurs, me mettait si mal à l'aise que j'ai renoncé à l'exercer ainsi. Par ailleurs, certaines activités de groupe me semblaient ouvrir des perspectives d'échanges beaucoup plus riches sans que le travail soit spécifiquement qualifié d'interculturel : par exemple, l'écriture d'un poème en prose, en groupe, à la manière de « L'Étranger » de Baudelaire⁶⁴. Consciente de mon manque de formation dans ce domaine et n'étant pas satisfaite des activités proposées dans les manuels, j'ai cherché à me documenter. La lecture de *l'Éducation interculturelle* (1999) d'Abdallah-Preteille a été décisive et m'a fait réaliser l'écart existant entre l'esprit de cet ouvrage et les activités dites interculturelles proposées dans les méthodes de FLE/FLS. Or, les travaux pionniers d'Abdallah-Preteille ne sont pas accompagnés de propositions pédagogiques et, bien qu'ils ne soient pas récents, il m'a semblé que tout (ou presque) restait à imaginer en termes d'action didactique interculturelle en UPE2A. La recherche-action que j'ai choisi de mener a donc d'abord été motivée par le fait d'élaborer un dispositif pédagogique qui tente de mettre en œuvre la démarche interculturelle humaniste proposée par Abdallah-Preteille.*

⁶⁴ Les réalisations des élèves sont consultables à l'adresse suivante mais ce sont surtout les échanges oraux que l'activité a suscités qui m'ont paru intéressants :

<https://lewebpedagogique.com/transhumance2013/category/letranger/>

3.2 L'interculturel : une notion en tension

3.2.1 Les tendances culturalistes de l'approche interculturelle

L'approche dite interculturelle, basée sur la comparaison de pratiques « culturelles », s'est imposée dans les méthodes et dans les pratiques à partir du début des années 2000. En réalité, c'est davantage une approche culturelle qu'une approche *interculturelle*. Haramboure avance que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) joue un rôle dans cette situation en excluant la dimension interculturelle des quatre grandes compétences communicatives que sont l'expression et la compréhension orales, l'expression et la compréhension écrites :

La compétence à communiquer langagièrement se découpe en quatre capacités parmi lesquelles apparaissent deux capacités nouvelles, la capacité d'interaction ou d'échange en langue étrangère et la capacité de médiation. Malgré la dimension interculturelle de ces capacités, notamment les deux dernières, les auteurs du CECRL ne font pas référence à la composante interculturelle (Haramboure, 2007 : 100).

Ainsi, l'évacuation de la dimension interculturelle au sein des compétences langagières entraîne un traitement pédagogique différencié. En effet, l'interculturel est présenté dans le chapitre 5 du CECRL qui concerne les compétences « qui ne sont pas directement en relation avec la langue » (2001 : 82). Il s'agirait pour « l'apprenant » de développer, en dehors des pratiques langagières, « une prise de conscience interculturelle » décrite ainsi : « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" » (2001 : 83). De plus, le CECRL encourage le développement d'« aptitudes et [de] savoir-faire interculturels » qui reposent sur des processus de confrontation des « cultures » : « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère [...] la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (2001 : 84). Cette appréhension de l'interculturel s'appuie sur un relativisme culturel qui envisage les cultures comme des systèmes stables qu'il devient alors possible de comparer dans une optique descriptive et non communicative. On notera ainsi la réduction de la notion de « relation » à un certain nombre de « ressemblances et [de] différences distinctives ».

Nous contestons cette approche culturaliste et simplificatrice dont les auteurs du CECRL soulignent eux-mêmes la limite en posant la question suivante, sans y répondre :

« Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique ? » (2001 : 85). En effet, notamment en contexte éducatif, l'approche culturaliste, qui correspond à un relativisme culturel radical, pose des problèmes éthiques (sur lesquels nous allons revenir). À la suite de Dervin & Johansson, nous la définissons comme « une forme d'essentialisme qui réduit les individus à leur identité ou appartenances nationales et / ou ethniques. Nous la considérons donc en contradiction avec les réalités sociétales de notre époque » (Dervin & Johansson, 2007 : 137). Par conséquent, l'enjeu n'est pas celui d'une « réconciliation » mais celui d'une proposition interculturelle qui ne repose pas sur le relativisme culturel et qui soit véritablement compatible avec une « intégrité morale et éthique » en éducation. Comme le signale Abdallah-Preteille,

le danger est de réduire l'interculturel à un outil méthodologique, notamment celui de la comparaison alors qu'il est nécessaire de s'adosser à la philosophie au sens où celle-ci se définit comme une réalité d'expérience et non comme une construction doctrinale. [...] L'abus de comparaisons et de l'analogie présente le risque d'accentuer les stéréotypes, voire d'en construire de nouveaux. La perspective binaire (le seul élément stable de la comparaison étant la culture française) accentue le déséquilibre et produit une « chosification » d'autrui alors que la volonté déclarée est l'échange et la reconnaissance (Abdallah-Preteille, 1999 : 53 et 87).

L'écueil mis en évidence par Abdallah-Preteille est la conséquence d'une approche qui se focalise sur la culture comme critère structurant, au détriment de la dimension relationnelle (*inter*) et humaine dont il est plus difficile d'évacuer la complexité. Le CECRL propose ainsi aux praticiens de sensibiliser les élèves à la notion de « culture » (2001 : 84) sans proposer de pistes à suivre, ce qui présente le risque de favoriser une approche culturaliste. Or, l'anthropologie met en garde depuis longtemps contre une telle conception des cultures. Celle-ci est largement critiquée, dès les années 1930. En effet, le culturalisme trouve sa source dans la manière d'appréhender les sociétés dites « primitives » par les ethnologues de la fin du XIXe siècle. Les déterminations liées à la « nature biologique » (théories raciales), battues en brèche par la science, trouvent un substitut dans l'idée de « nature culturelle » qui déterminerait le fonctionnement des individus au sein d'une même société (Cuche, 2002 : 201). Cette conception considère donc que les cultures sont des systèmes clos et stables dont les individus héritent (comme d'un patrimoine génétique). L'anthropologie diffusionniste du début du XXe siècle va ensuite proposer de repérer les caractéristiques socioculturelles (pratiques vestimentaires, schémas familiaux...) dont l'accumulation permettrait de définir la culture d'une communauté. Il s'agira alors de penser la cohérence de leur organisation systémique. Sur le terrain, l'ethnologie va développer une méthodologie visant à dégager un « modèle » culturel

(« *pattern* », Benedict, 1950 [1934]), malgré un temps d'étude souvent insuffisant pour prendre la mesure de l'histoire vécue par le groupe (Cuche, 2002 : 204). Cette approche fonctionnaliste et déterministe de la notion de culture influence encore les définitions vulgarisées et courantes du terme et la manière de l'appréhender. Ainsi, le CECRL, dans sa section « 5.1.1.2 Savoir socioculturel », propose une liste de catégories de « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » : « nourriture et boisson », « condition de logement », « relations entre les sexes », etc. (2001 : 82-83).

Or, ce découpage de la culture en « traits distinctifs » stabilisés est remis en question depuis presque un siècle à la fois par des courants sociologiques⁶⁵ et anthropologiques. Radcliffe-Brown (1940) considère ainsi que cette conception est une « réification d'abstraction ». Cette formule oxymorique met bien en évidence l'erreur fondamentale qui consiste à vouloir stabiliser et découper une notion qui relève de la philosophie. On sent les problèmes éthiques et épistémologiques que soulèverait un tel exercice pour circonscrire la notion d'altérité, l'art ou la pensée. Pourquoi ne sont-ils pas si évidents quand il s'agit de la culture ? Nous émettons l'hypothèse que la volonté de réifier la culture répond à un besoin de compréhension et d'identification de l'Autre et de ses appartenances et permet d'en faire une lecture simplifiée, particulièrement commode pour notre discipline interventionniste. Parler de culture comme d'un système d'organisation stable nous paraît être une stratégie d'évitement pour ne pas s'engager dans (une réflexion sur) le rapport à l'altérité. Comme le signale Spaëth,

ce processus de modélisation et d'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, visible au début des années 2000 [avec l'avènement du CECRL], ne doit pas éloigner la didactique des langues d'une démarche plus large de sensibilisation aux formes de relation à autrui, telle qu'elle a été développée dans la période qui précède cette modélisation, c'est-à-dire entre les années 1980 et 2000 [notamment avec les pionniers de la pédagogie interculturelle : Abdallah-Pretceille, Porcher, Camilleri] (Spaëth, 2014 : 161).⁶⁶

L'anthropologie moderne, elle, s'est largement désolidarisée d'une conception figée des cultures bien qu'elle demeure dominante dans nos sociétés. Ainsi, l'anthropologue américain Sapir affirme que « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles et, sur le plan subjectif, l'univers de significations que chacun peut se construire à la faveur de ses relations avec autrui » (Sapir, 1967 [1949] : 96). Les individus produisent collectivement la

⁶⁵ Notamment les sociologues de l'Université de Chicago issus du courant théorique de l'interactionnisme symbolique, dès la fin des années 1930.

⁶⁶ C'est nous qui complétons la citation entre crochets.

culture. Elle n'existe pas en dehors des rapports sociaux. Elle est donc susceptible d'évoluer continuellement dans l'espace et dans le temps. C'est d'autant plus vrai à notre époque que les cadres spatio-temporels sont démultipliés grâce à une mobilité plus importante des populations (mobilité spatiale, mobilité des imaginaires) et grâce au numérique qui prend une place grandissante dans nos vies, particulièrement dans celle des adolescents. Il est possible pour un jeune syrien en UPE2A d'habiter à Marseille, de rester quotidiennement en contact avec des membres de sa famille réfugiée au Liban, de jouer en ligne avec des adolescents américains, de se passionner pour la culture manga et d'aller régulièrement chez son meilleur ami tchétchène. Abdallah-Pretceille souligne ainsi que

[l']on assiste à une individualisation de plus en plus forte des références culturelles par la personnalisation des conduites et l'autonomisation de l'individu par rapport à son groupe d'appartenance. [...] L'idée d'une culture prise, présentée ou vécue comme une entité homogène dans laquelle viendraient s'inscrire des comportements n'est pas opérationnelle, ni pour comprendre les mutations actuelles, ni surtout pour comprendre autrui. On s'étonnera donc, de la persistance voire de la valorisation des études culturalistes, puisqu'elles reposent sur un postulat désormais largement obsolète, la reconnaissance d'entités culturelles distinctes, homogènes et relativement stables (Pretceille, 2017b : 42).

3.2.2 Volonté d'évolution et limites

L'identité socioculturelle de l'individu est donc constituée de multiples appartenances mais il ne s'agit pas de rebasculer vers une conception figée, simplement additive. Au contraire, il faut envisager leur porosité, leur dynamisme, leur fluctuation dans le temps et l'espace. L'anthropologue Bastide considère ainsi que la culture s'élabore à travers un triple mouvement continu de « structuration », « déstructuration » et « restructuration » (Bastide, 1956). Abdallah-Pretceille avance, quant à elle, que « la notion de culturalité est susceptible de rendre mieux compte de cette complexité » (Pretceille, 2017b : 43). Dervin préfère également parler d'« interculturalité » pour insister sur le caractère « processuel » de la rencontre, en opposition au caractère « figé », « déterministe » du culturalisme souvent à l'œuvre dans les pratiques dites « interculturelles » (Debono & Dervin, 2012). En DLC (et ailleurs), les tentatives de modification de la terminologie illustrent à la fois un certain malaise conceptuel (ou un concept malaisé) et une volonté de lutter contre les représentations culturalistes de l'interculturel : « interculturation » (Demorgon, 2000), « alterculturel » (Coste, 2009), « transculturel » (Forestal, 2009). Selon nous, cet éparpillement terminologique, même s'il est révélateur des réflexions et des problématiques qui entourent le concept, risque néanmoins de favoriser la

confusion plutôt que de participer à une clarification. Pour les enseignants de langue (non chercheurs), la seule terminologie connue et employée (dans les manuels, en formation) est celle d'« interculturel », éventuellement d'« interculturalité ». Il nous paraît donc plus porteur, pour agir sur les pratiques pédagogiques, de conserver cette terminologie pour penser l'histoire du concept et l'évolution de ses usages.

Comme l'a noté Spaëth (*op. cit.*), au début des années 2000, un travail considérable a été réalisé en termes de modélisation et d'objectivation des compétences attendues dans les apprentissages, notamment avec le CECRL, l'outil de référence des enseignants en Europe. Si cela était nécessaire et bienvenu, on s'interroge aujourd'hui sur sa tendance à techniciser excessivement les savoirs, les savoir-faire et même, les savoir-être, ainsi que sur le bien-fondé de son éventuelle version amplifiée (Huver, 2017). La pédagogie interculturelle a subi cette tendance à l'objectivation, avec un souci de maîtrise et de gestion des différences. Les sections du CECRL que nous avons citées s'appuient, comme nous l'avons montré, sur une conception culturaliste qui facilite la modélisation des pratiques. Pourtant, au sein même du CECRL, une sous-partie vient profondément infléchir cette conception : elle concerne « la compétence plurilingue et pluriculturelle ». Élaborée par Coste, Moore et Zarate en 1997, son inclusion dans le CECRL « constitue, à l'époque, un "coup de force didactique" (Coste, 2008), un "coup de force interventionniste" (Castellotti, Cavalli, Coste & Moore, 2009), un "renversement copernicien" (Blanchet, 2007), autrement dit, un pavé dans la mare des idéologies alors prévalentes, aussi bien dans la sphère publique que scientifique » (Castellotti & Moore, 2011 : 241). Voici la définition qu'en donnent ses auteurs :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer *qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène*⁶⁷, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12 et CECRL, 2001 : 129).

Cette conception bat en brèche une démarche comparativiste des cultures qui consiste à penser que chaque individu est dépositaire de LA culture bien circonscrite de son groupe d'appartenance. Il est alors intéressant d'analyser la place de la compétence plurilingue et

⁶⁷ C'est nous qui soulignons.

pluriculturelle dans le CECRL. Elle apparaît dans le chapitre concernant les « opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues », et non dans le chapitre précédent qui traite les « compétences de l'utilisateur/apprenant ». Elle ne figure donc pas parmi les « compétences communicatives langagières » alors que sa définition la présente comme une « compétence à communiquer langagièrément ». Cette marginalisation met en évidence la difficulté à intégrer cette avancée conceptuelle, majeure pour la DLC, dans un « cadre » dont tout le fonctionnement repose sur une organisation par paliers.

La « compétence plurilingue et pluriculturelle » rencontre néanmoins rapidement un certain succès et alimente de nombreuses recherches dans le domaine du plurilinguisme. Les « approches plurielles des langues et des cultures » sont le fruit de cette évolution conceptuelle. Elles sont présentées comme un complément aux outils du Conseil de l'Europe (notamment le CECRL) et « proposent à l'apprenant des activités portant simultanément sur plusieurs langues et cultures. Elles constituent la conséquence didactique logique de la conception d'une compétence plurilingue et pluriculturelle globale » (Candelier, 2013 : 49). Surtout, elles offrent un cadre théorique à des pratiques pédagogiques plurilingues novatrices : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues. Ces trois approches plurielles reposent sur des actions didactiques clairement identifiées et décrites dans le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (Candelier *et al.*, 2012 : 6-7)⁶⁸. Cela marque une avancée majeure pour la recherche dans le domaine du plurilinguisme. Toutefois, la quatrième approche, interculturelle, est définie de manière beaucoup plus succincte, sans référence à des démarches didactiques précises, car « elle a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue » alors que les autres approches nécessitent « une présentation un peu plus détaillée » (*Ibid.* : 6). Au contraire, un cadrage théorique et historique nous aurait semblé particulièrement nécessaire mais, comme c'est souvent le cas, les notions de « culture » et d'« interculturel » figurent partout sans être conceptualisées nulle part.

On retrouve ainsi, dans le CARAP, la même logique et les mêmes écueils que nous avons mis en évidence dans le CECRL au sujet des « aptitudes interculturelles ». Il existe une séparation des dimensions linguistiques/communicatives et des dimensions (inter)culturelles, notamment au sein des descripteurs des « savoirs » qui distinguent les savoirs sur les langues

⁶⁸ Un site internet, hébergé par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, est dédié au CARAP : <https://carap.ecml.at/>

des savoirs sur les cultures⁶⁹. La culture devient alors un objet de connaissance, dont la dimension expérientielle et existentielle est évacuée. Même si le CARAP insiste sur la « complexité » ou la connaissance « partielle » des cultures, reprenant ainsi des traits saillants de la « compétence plurilingue et pluriculturelle », le découpage proposé dans le référentiel peut facilement induire des pratiques et des conceptions culturalistes. Par exemple, le descripteur « K 8.6 Savoir que chaque culture détermine / organise, en partie du moins, la perception / la vision du monde / les manières de penser de ses membres » laisse apparaître une conception déterministe de la culture. Les individus seraient les produits de leur culture. Elle induirait leur manière de penser, leur perception... Quid des langues, des dynamiques relationnelles, des mobilités, des parcours de vie ? Ne serait-ce pas plutôt cela qui définit et produit la culture ? Nous ne contestons pas l'existence de certains codes socioculturels mais nous jugeons erroné de les présenter/enseigner comme des outils réifiés à visée fonctionnelle. Ils ne déterminent pas les rapports sociaux ; ce sont les rapports sociaux qui les produisent et les transforment. Cette inversion nous paraît fondamentale pour la DLC afin d'éviter de générer une forme de psittacisme et de comportement machinal chez les individus. Il s'agit au contraire de « vivre », d'« habiter » (au sens d'en « faire sa demeure »), les langues et les pratiques socioculturelles qui sont constamment déstabilisées au sein des dynamiques relationnelles. Les salutations en sont un exemple particulièrement probant : certains employés peuvent faire la bise à leur patronne quand d'autres lui serreront la main ; les hommes s'embrassent parfois mais il est difficile de déterminer un contexte exact ; et comment interpréter une révérence ? Est-ce de l'admiration amusée, de l'ironie, de la moquerie ? etc. L'enseignant de langue aura beau lister toutes les options possibles (de son point de vue), non seulement leur multiplicité ne les rendra pas opératoires pour les locuteurs mais elles seront nécessairement, à un moment ou à un autre, déstabilisées par le vécu.

Dès lors, nous défendons l'idée, à la suite d'Abdallah-Preteille, que « les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité mais renvoient à la nature des relations entre les individus et les groupes ». Il s'agit donc d'« apprendre la rencontre et non pas [d']apprendre la culture de l'autre » (Abdallah-Preteille, 1999 : 58-59). Le CARAP, dans la lignée du CECRL, propose une conception de la culture et de l'interculturel qui n'interroge pas suffisamment ses fondements, ce qui induit des positionnements culturalistes et pose des problèmes éthiques. Dervin relève ainsi quatre biais dans les démarches interculturelles de type culturaliste :

⁶⁹ Les descripteurs sont en ligne à l'adresse suivante : https://carap.ecml.at/Portals/11/CARAP-FR_savoirs_25-37.pdf

le biais différentialiste (l'interculturel veut toujours dire différence de culture et de langue), *le biais comparativiste* (l'interculturel mène systématiquement à la comparaison des cultures, des valeurs, des habitudes, etc.), *le biais individualiste* (c'est toujours la faute et la responsabilité de l'un des interlocuteurs alors qu'il partage cette responsabilité avec l'Autre), *le biais problémiste* (l'interculturel fonctionne avant tout autour de problème de communication, de « *clash* » des cultures et des valeurs) (Dervin, 2017 : 3-4).

Nous adjoindrons à ces « *-istes* de l'interculturel » *le biais déterministe* que nous avons relevé précédemment et qui nous paraît particulièrement important et problématique d'un point de vue éthique. Selon Cuche, dans une conception culturaliste,

le mot culture est un simple euphémisme de celui de « race », très utile pour camoufler la portée idéologique du discours raciste depuis que la crise scientifique a rejeté les théories raciales du comportement humain. Sous des apparences anodines, certaines expressions peuvent être très ambiguës. Par exemple, dire de quelqu'un, à propos de sa façon d'agir, comme on l'entend souvent : « *C'est sa culture* » au sens de : « *Il n'y peut rien* », revient à nier cet individu comme sujet, à le considérer comme simple « porteur » d'une culture (Cuche, 2002 : 201).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en UPE2A, il n'y a évidemment aucune intention discriminatoire. Au contraire, les activités interculturelles visent souvent la valorisation et la reconnaissance. Pourtant, dès le début des années 1990, Ouellet alertait contre les dérives possibles de la pédagogie interculturelle et invitait à « une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour que les projets de pédagogie interculturelle ne génèrent pas un supplément d'incompréhension et de discrimination » (Ouellet, 1991 : 25). En effet, malgré les bonnes intentions, elle peut avoir des effets discriminants (en latin *discriminare*, « séparer, diviser, distinguer ») et induire des formes de stigmatisation identitaire dont les élèves d'UPE2A sont déjà souvent victimes dans l'espace scolaire. Fréquemment désignés par un acronyme⁷⁰, ils sont également identifiés par leur nationalité, généralement associée à certaines représentations stéréotypées. Il n'est pas rare d'entendre des remarques de ce type, de la part des enseignants : « J'ai ton élève chinois dans mon cours. Il est très travailleur et respectueux, comme tous les Asiatiques. ». Dans le cadre des activités interculturelles, cela se traduit par ce que Dervin appelle un « nationalisme méthodologique » (Dervin, 2017 : 12) qui se déconstruit, entre autres, en prenant en compte « les phénomènes d'*intersectionnalité*⁷¹ des identités pour

⁷⁰ Voir chapitre 2.

⁷¹ C'est nous qui soulignons.

éviter de réduire les participants à des "robots culturels" » (*Ibid.* : 20). Il s'agit d'appréhender la porosité et la fluctuation des identités qui sont, avant tout, relationnelles ; nous allons y revenir.

Les avancées considérables dont a bénéficié la recherche dans le domaine du plurilinguisme, notamment depuis l'émergence du concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle », n'ont pas été équivalentes dans le domaine de l'interculturel. Il semble avoir été un peu abandonné au profit des questions linguistiques dont il est presque systématiquement séparé. Pourtant, l'association des deux adjectifs « plurilingue » et « interculturel » (aujourd'hui, on parle davantage de « compétence plurilingue et *interculturelle* ») devrait nous inciter à les penser ensemble. Toutefois, comme le fait remarquer Coste, souvent, elle « perd son deuxième adjectif et se réduit [...] à une "compétence plurilingue" ». Il explique ce phénomène comme « la réticence à penser l'altérité comme multiforme et à l'intégrer comme telle dans un modèle éducatif cohérent » (Coste, 2009 : 165). Par conséquent, sans une réflexion de cet ordre, l'altérité est plutôt conçue comme uniforme, dans une optique fonctionnaliste, ce qui génère des problèmes éthiques évidents. De plus, les tentatives d'articulation du plurilinguisme et de l'interculturel s'apparentent parfois à des transferts d'analyses hasardeux. Maurer, dans une critique au vitriol du CARAP (que nous ne partageons pas dans son ensemble), en donne un exemple :

la définition proposée [des approches plurielles] met en jeu, à côté de « variétés linguistiques », concept qui fait l'objet d'un relatif consensus en linguistique (on parle de variétés dialectales, sociolectales, diachroniques, etc.), des réalités à l'existence beaucoup moins évidente nommées « variétés culturelles », sortes de projection sur l'axe culturel de l'idée de variation linguistique mais dont la définition, qui n'est jamais donnée dans le CARAP, nous paraît très problématique. Qu'est-ce donc qu'une « variété culturelle » ? (Maurer, 2017 : N. P.)

Cette remarque montre la domination d'une conception *pluri-* des langues et des cultures sur une conception *inter-*.⁷² Même si des concepts comme l'*interlangue* ouvrent un champ de réflexion sur les passages entre les langues, les représentations figées des langues, considérées comme des systèmes (qui doivent demeurer) imperméables, restent prégnantes, surtout en contexte francophone.⁷³ Or, la fixité des langues est désormais remise en question, comme la fixité des cultures. La comparaison des systèmes linguistiques ne soulève pas les mêmes

⁷² Nous avons déjà évoqué ce phénomène dans le chapitre 1.

⁷³ Voir chapitre 2.

problèmes éthiques et épistémologiques que la comparaison des cultures. Toutefois, la nécessité de penser ce qui se trouve « entre », le passage entre les langues, entre les sphères de sens qu'elles véhiculent, avec leurs fluctuations, leurs dissonances et leurs métissages, est aujourd'hui un enjeu majeur en DLC. Nous postulons que le paradigme de l'*intersectionnalité* pourrait être plus opérationnel que celui de pluralité pour nous aider, non seulement à repenser l'interculturel, mais aussi à l'articuler avec une réflexion sur le plurilinguisme⁷⁴. Il s'agirait alors de se concentrer sur deux axes fondamentaux :

- le rapport à l'altérité (et non à la culture de l'Autre) en prenant en considération l'« intersectionnalité des identités » (Dervin, *op.cit.*)
- les rapports de sens au sein des dynamiques relationnelles.

Nous proposons donc d'explorer ces deux dimensions dans les sections suivantes.

3.3 Pour une approche interculturelle sociobiographique

3.3.1 La dimension biographique de l'interculturel

Nous considérons que la focalisation sur la culture de l'Autre évacue son humanité et participe à une réification de la personne. Dans une optique interculturelle, ce qui importe, c'est d'abord le rapport à l'altérité, et non le rapport à la culture. Affirmer cela, c'est reconnaître à notre discipline des implications qui ne sont pas seulement fonctionnelles ou cognitives. Ainsi, Beacco *et al.*, dans leur *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, soulignent que « le curriculum scolaire ("éducationnel") fait partie d'un curriculum "expérientiel" et "existentiel" qui ne se limite pas à l'école » (Beacco *et al.*, 2016 : 9). Dans cette optique, certains chercheurs comme Dervin militent pour « une éducation interculturelle "sans culture" » dans la mesure où « on ne peut parler de culture sans comparer et donc juger » (Dervin, 2017 : 5). Cette proposition, provocatrice, nous semble quelque peu utopique, mais elle illustre les difficultés, voire les impasses, dans lesquelles se trouvent les chercheurs qui tentent d'échapper à toutes formes de culturalisme, dans le domaine de l'interculturel. Toutefois, selon nous, il ne s'agit pas tant d'évacuer le concept de culture que de le réinvestir en l'inscrivant dans des dynamiques sociales, expérientielles, existentielles. Nous employons d'ailleurs avec réticence l'adjectif

⁷⁴ La réflexion sur le plurilinguisme *via* le paradigme de l'intersectionnalité sera développée dans la partie III de la thèse.

« culturel » auquel nous associons presque toujours le préfixe « socio- » pour rappeler le caractère dialogique, composite et évolutif de la culture. Il nous paraît également porteur d'y adjoindre une dimension biographique pour rappeler que la culture d'un sujet s'élabore au sein d'un parcours de vie singulier. Cette dimension est d'autant plus importante dans notre société post-moderne que l'individualisation des références socioculturelles s'accroît et s'accompagne souvent d'une recherche existentielle. En cohérence avec notre paradigme intersectionnel, nous proposons donc de parler d'*approche interculturelle sociobiographique*. Ainsi, nous nous inscrivons dans le courant de la recherche biographique⁷⁵ en DLC qui est né « d'un ensemble de pratiques de recherche / intervention menées par des didacticiens et des sociolinguistes qui s'intéressent à la fois à l'étude des – et à l'éducation au (x) – plurilinguisme(s) / pluriculturalisme(s) » (Molinié, 2011 : 144). Il s'agit de comprendre comment s'articulent les parcours de vie et les apprentissages des sujets plurilingues par le biais de dispositifs de co-production qui favorisent à la fois un retour sur soi et une mise en partage de l'expérience (entretiens, récits, dispositifs interactionnels...). Les approches biographiques en DLC cherchent ainsi à interroger les catégories « langue » et « culture », à la fois en synchronie et en diachronie. Elles tentent

de relier l'agir passé (ailleurs) et l'action présente (ici) et s'intéresse[nt] à la façon dont l'« homme pluriel » [Lahire, 1998] se connecte à des situations déjà vécues ayant engendré des ressources qui vont être revisitées par la verbalisation, cette réflexivité exerçant des effets de développement de nouvelles ressources pour l'action (Molinié, 2015 : 12).

Le fait de « se dire » implique donc une réflexivité qui permet au sujet de (se) penser (dans) son historicité. Réinvestir l'(inter)culturel en le chargeant d'une dimension biographique nous semble particulièrement porteur pour l'historiciser et souligner sa consubstantialité avec le social et le vécu. En effet,

tout individu est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspirations sociales et identitaires (Molinié, 2011 : 149-150).

Il s'agit également de mettre en évidence les fluctuations et l'instabilité d'une identité socioculturelle car « les acquis expérimentiels ne s'organisent ni de manière linéaire, ni selon une

⁷⁵ Voir également chapitre 2.

progression ascensionnelle, mais avec des retours, des régressions, des paliers, des avancées, des ruptures et des continuités » (Gohard-Radenkovic, 2009 : 15).

De plus, les approches biographiques envisagent l'individu comme un sujet⁷⁶, et pas seulement comme un acteur social. Il est investi d'un projet existentiel qui engage toute sa personne ; il n'est pas uniquement doté de certaines fonctions/compétences utiles pour la vie sociale et les interactions. C'est son rapport existentiel et philosophique au monde et à l'altérité qui est en jeu. Or, le CECRL et le CARAP parlent d'« acteur social », et non de « sujet », ce qui, selon nous, influe sur la manière d'aborder l'approche interculturelle (et les langues). Le considérer comme un sujet, c'est admettre d'emblée son autonomie, sa liberté, son pouvoir d'action. C'est aussi lui donner la possibilité de se raconter, de s'identifier comme il le souhaite, avec le degré de vérité, de transparence ou d'opacité⁷⁷ qu'il définira lui-même selon la situation dans laquelle il se trouve. Revendiquer la dimension biographique des activités interculturelles pourrait donc aussi permettre d'éviter les « projections culturelles » et les assignations identitaires dont souffrent parfois les élèves allophones nouvellement arrivés en France. La richesse, l'intérêt et le mystère des relations humaines résident dans cet impossible épuisement de l'Autre (et de Soi). La belle formule de Levinas exprime bien cela : « Rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme » (Levinas, 1974 : 125). Résoudre l'énigme par des raccourcis et des simplifications annule la rencontre, empêche la relation. Ainsi, dès les années 1990, Abdallah-Preteille invitait à penser une « éthique de l'altérité » (1997) dans le domaine de l'éducation. Selon elle,

l'éthique de l'altérité repose sur une responsabilité d'autrui et non pas une responsabilité envers autrui, sans attendre de réciproque car la réciproque c'est son affaire. On ne peut penser la question de l'intégration sans penser en termes d'éthique de la rencontre de l'autre comme autre, comme sujet (Abdallah-Preteille, 1997 : 103).

Aujourd'hui, nous parlerions davantage d'« inclusion » que d'« intégration ». La figure 3 de notre chapitre 2 propose ainsi que l'un des principes inclusifs pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques soit de considérer l'Autre comme sujet. Notre approche interculturelle cherche à s'inscrire avec cohérence dans la visée inclusive que nous avons décrite dans le chapitre précédent.

En effet, nous considérons que l'approche interculturelle, surtout dans le contexte de l'UPE2A, ne doit pas se limiter à des effets de reconnaissance ponctuels, mais favoriser les

⁷⁶ Sur la notion de « sujet », voir également chapitre 1.

⁷⁷ Voir « le droit à l'opacité » (Glissant, 1997 : 29) dans le chapitre 2.

rencontres dans une perspective inclusive globale puisque, comme le souligne Auger, « la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre, une rencontre interculturelle » (Auger, 2007 :13). D'un point de vue didactique, il s'agit alors de proposer des dispositifs qui permettent d'« entrer dans le *nous* de l'interdiscursivité où le *je* et le *tu* sont dans une alliance constitutive » puisque « le *je* ne se découvre lui-même que dans l'allocution à un *tu* et dans la délocution des autres à son égard » (Jacques, 1982 : 32). Finalement, dans le cadre d'une activité interculturelle, ce qui compte n'est pas tant le « sujet » et les « cultures » que « l'intersubjectivité » et « l'acculturation », conçue comme le résultat d'une « multiplicité de micro-processus, d'invention, d'imitation, d'apprentissage ou d'adaptation chez des [...] individus et des groupes en interaction » (Gurvitch, 1968 : 318.). Tout l'enjeu de la pédagogie interculturelle est de demeurer à ce niveau intersubjectif. Nous nous écartons ici des conceptions cartésiennes qui considèrent que le *cogito* suffit pour la conscience de soi. Nous souscrivons plutôt aux philosophies hégélienne et sartrienne qui défendent l'idée que la conscience de soi passe par la reconnaissance par une autre conscience : « autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même » (Sartre, 1943 : 275). Dès lors, le dialogue constitue une forme privilégiée du rapport à autrui, comme le souligne la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945). Le dialogisme⁷⁸ « redéfinit la différence non comme une donnée naturelle ni comme un fait objectif à caractère statistique », mais « comme un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens » (Abdallah-Preteille, 1985 : 31).

3.3.2 Les enjeux identitaires de l'approche interculturelle

L'approche interculturelle sociobiographique souligne les enjeux ontologiques de la communication interpersonnelle, d'autant plus prégnants pour des adolescents allophones nouvellement arrivés. Elle se fonde sur une conception ricœurienne de l'identité. Constituée d'un pôle *idem* (immutabilité dans le temps – « ce que je suis ») et d'un pôle *ipse* (ouverture au changement – « qui je suis »), l'« identité narrative » permet l'articulation de ces deux composantes grâce à la mise en récit des éléments hétérogènes de l'existence du sujet (Ricœur,

⁷⁸ Nous distinguons le dialogisme de l'interactionnisme. Le premier implique une *relation* entre des *sujets* tandis que le second implique plutôt des *échanges fonctionnels* entre des *acteurs sociaux*. Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

1990 : 175). C'est cet assemblage instable, non circonscriptible, aléatoire, fragmentaire qui constitue l'identité d'un sujet. Chirouter explique qu'elle

ne cesse de se réinventer constamment en fonction des aléas, des rencontres, des péripéties, des rebondissements du roman qu'est la vie. L'identité narrative est donc fragile puisqu'il est toujours possible de la re-dessiner différemment, de la re-visiter. [...] elle est forcément aussi très partielle. [...] [c'est] une synthèse vivante, mouvante de ce que je veux bien raconter de mon expérience (Chirouter, 2015 : 99).

L'individu n'est pas considéré seulement comme le produit de ses appartenances. Il en est également l'auteur.

Cependant, cette conception de l'identité ne serait pas envisageable sans une dynamique relationnelle. Autrui est à la fois la condition et l'instrument de la dynamique identitaire : « Quand tu dis "tu", je comprends que tu es capable de te désigner toi-même comme un "je" » (Ricœur, 1990 : 92). L'identité est donc soumise à la reconnaissance d'autrui selon lequel elle redéfinit ses appartenances. En fonction du contexte et des interlocuteurs, « je » choisira d'exister en premier lieu selon son appartenance professionnelle, sa situation familiale, sa nationalité... Les affiliations, plus ou moins choisies, sont aussi, voire plus, importantes que les filiations « subies » auxquelles autrui peut être tenté de renvoyer le sujet afin de l'identifier *a priori*. La conception relationnelle et situationnelle que nous proposons envisage l'identité comme un compromis entre une « auto-identité », définie par soi, et une « hétéro-identité », définie par les autres, la première ayant plus ou moins de légitimité face à la seconde selon les rapports de force entre les groupes et les individus (Simon, 1999 : 49).

La question identitaire est d'autant plus essentielle en UPE2A que l'expérience de l'exil est « ce qui livre l'être à l'expérience du "non-lieu" » et fait souvent éprouver une « hantise d'anéantissement de ce qui permet de repérer et de poser à nouveau la coupure et le lien entre moi et autrui » (Douville, 2002 : 136). L'adolescent allophone nouvellement arrivé se trouve donc dans une situation de vulnérabilité particulière à laquelle l'enseignant doit être vigilant. L'identification de l'élève, parfois seul représentant de sa « communauté culturelle et linguistique », risque d'être réduite à une « identité ethno-culturelle ». Lui-même, cherchant sa place dans ce nouvel environnement, peut apprendre à renvoyer l'image attendue et à se conformer à cette « hétéro-identité ». En UPE2A, le risque d'une ethnicisation de la relation est particulièrement important et problématique pour un jeune migrant en recherche identitaire et existentielle. Accorder toute sa place et sa légitimité à l'expression de l'« auto-identité », sans renier sa complexité, sa subjectivité et son ambivalence, nous semble donc être un devoir éthique indispensable.

Pourtant, l'enseignant, mais aussi l'élève lui-même, peut avoir tendance à simplifier la complexité des phénomènes d'acculturation en ayant recours à une approche binaire : là-bas et ici, avant et après la migration, moi/nous et les autres. Cela peut entraîner des stratégies identitaires extrêmes : le développement de discours essentialistes autour de l'identité culturelle ou, à l'inverse, de stratégies assimilationnistes, ou encore un cloisonnement des sphères culturelles. Il devient alors impossible d'emprunter « la voie du milieu », celle des *interstices* où « l'Homme pluriel » (Lahire, 1998) peut exister. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les revendications identitaires sont nettement plus fortes dans les établissements qui accueillent des élèves issus de classes sociales défavorisées (Verhoeven, 2003 : 12-13). L'absence de mixité sociale et la forte proportion d'élèves descendants de migrants accentuent le phénomène de « lutte des places entre minorités » (Alamartine, 2002 : 14). Or, bien que, sous l'impulsion des CASNAV, la situation tende à évoluer ces dernières années, la majorité des UPE2A dans le secondaire se trouvent encore dans des établissements REP ou REP+, ce qui participe à une forme d'assignation socio-identitaire. Pour les élèves allophones arrivants, cette « pression d'effectuation identitaire selon les attentes d'autrui » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 46) (la société, les enseignants, les parents, les pairs...) peut être particulièrement perturbante et même paralysante, certains faisant le choix d'un isolement social important et/ou ne parvenant pas à entrer dans les apprentissages. Comme le souligne Moro, « les adolescents enfants de migrants doivent se construire entre le je et le nous, dans un jeu complexe qui intègre les regards que la société porte sur eux. Et c'est pour cela qu'il nous faut, face à eux, tenter de penser autrement afin de leur laisser plus de liberté, plus de possible » (Moro, 2010 : 177). Limiter le questionnement identitaire à la problématique migratoire serait toutefois réducteur. Il est nécessaire de prendre en considération les enjeux associés à la période charnière située entre la fin de l'enfance et l'entrée dans l'âge adulte, que l'on nomme « adolescence » :

Seconde naissance à un monde social où le jeune s'inscrit désormais comme acteur à part entière, investi d'une responsabilité plus large sur soi, elle est ouverture à l'autre, aux amis, aux premières relations amoureuses et notamment le passage d'une sexualité infantile à une sexualité génitale correspondant à sa maturation de sujet. [...] Il doit « entrer dans la vie », accepter des règles qui régissent le lien social, naître en tant qu'acteur et partenaire dans le monde des autres, et le faire dans la réciprocité, avec une identité sexuée, trouver hors de sa famille des objets d'attachement qui lui donnent le désir de voler de ses propres ailes. L'adolescence est une épreuve de vérité, le moment où le regard des autres se porte sur soi avec des attentes plus précises. La croisée des chemins où le jeune est confronté à la question du sens de la vie (Le Breton, 2008 : 8).

Ainsi, nous avançons que seule une approche interculturelle de type sociobiographique peut garantir une non-aliénation du sujet et favoriser la découverte des possibles qui s'offrent à son existence.

Dans son séminaire « Identités »⁷⁹, Moro reprend la terminologie de Césaire dans *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) qui avance que l'identité a besoin d'« histoire » (la petite et la grande), de « détours » qui entraînent une dynamique créatrice et d'« ancrage(s) » où se croisent filiations et affiliations. Dans son célèbre ouvrage, Césaire met aussi en évidence le piège des catégorisations qui font obstacle au métissage. Plusieurs décennies après lui, Glissant fonde, par opposition aux « identités à racine unique » le concept d'« identités-relations, c'est-à-dire identités-rhizomes. Il ne s'agit pas de se déraciner, il s'agit de concevoir la racine moins intolérante, moins sectaire : une identité-racine qui ne tue pas autour d'elle mais qui au contraire étend ses branches vers les autres » (Glissant, 2010 : 40). Les enjeux identitaires ne se situent pas au cœur des groupes sociaux mais plutôt à leurs frontières, là où se négocie l'identification au « même » et la différenciation par rapport à l'« autre », les pratiques langagières favorisant l'épanouissement de cette dynamique identitaire. L'approche interculturelle sociobiographique vise donc le déclenchement de « processus de mise en relation entre ces fragments – hérités, acquis, espérés – de l'identité de l'individu post-moderne » (Molinié, 2009 : 80) afin de lui révéler les possibles de son existence complexifiée par les changements géographiques, scolaires, linguistiques, socioculturels, mais aussi physiologiques et psycho-affectifs.

3.4 Penser et signifier avec l'Autre

3.4.1 Le statut de la médiation

Nous considérons donc que la connaissance de soi passe par la connaissance de l'Autre, et réciproquement. Il s'agit de « se connaître », dans son double sens réflexif et réciproque :

La connaissance de soi ne procède pas d'un dédoublement réflexif [...] l'homme n'apprend à se connaître que par le long détour de l'interprétation des signes qu'il émet en situation communicative. [...] Je ne me comprends qu'à travers signes et œuvres, produits en relation avec les autres. Là est mon miroir réel (Jacques, 1982 : 204).

⁷⁹ Moro, M. R. & Rousseau, C. (2010). Séminaire sur l'identité. <http://www.mda.aphp.fr/enseignement-formation/seminaires/transculturel/>

La rencontre interculturelle peut alors être appréhendée comme un moment favorisant la connaissance/conscience de soi par la relation à l'Autre. Cette connaissance/conscience doit absolument être réciproque pour que la rencontre ait lieu et permette une co-réflexion, une co-construction de « signes » et d'« œuvres » (*Ibid.*). Le sujet « épaissit » son identité (socioculturelle, linguistique, professionnelle...) et la reconfigure au sein d'une dynamique relationnelle : « les capacités autobiographiques et réflexives relèvent bien de cette capacité à construire en interaction avec un – et des – autre(s) une série de *médiations*⁸⁰ (sémiotiques, symboliques et existentielles) entre soi et le monde. » (Molinié & Bishop, 2006 : 13).

Dès lors, la notion de médiation paraît incontournable pour penser la rencontre interculturelle dans une perspective didactique. Comme nous l'avons fait remarquer au début de ce chapitre, le CECRL ne relie pas la notion de médiation à celle d'interculturel, ce qui est regretté par Haramboure (2007), mais également par Zarate : « la notion de médiation y est abordée dans un contexte de traduction et d'interprétariat. Ce faisant, elle se trouve limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle » (Zarate, 2003 : 14). Elle ajoute que « cette définition [de la médiation dans le CECRL] sous-estime les tours et les détours qu'emprunte un sens, quand il est négocié entre des interlocuteurs, et ignore la fonction sociale de la médiation » (*Ibid.* : 228). Selon Coste, il s'agirait de (re)penser ensemble les « trois "pertes" des usages du CECR » :

Altérité, culture et médiation [...] sont à penser d'un seul tenant, s'agissant d'apprentissage ou de formation, et pas seulement pour ce qui est des langues étrangères où elles ont droit de cité. [...] le défi éducatif consiste à faire de la médiation cette nécessaire figure tierce du passage (Coste, 2009 : 170).

Le principe ternaire de la médiation pourrait alors devenir un principe didactique. En effet, la rencontre nécessite un espace relationnel dans lequel la parole trouve une place privilégiée. Dans cet espace tiers, la médiation peut être permise par un sujet-médiateur (l'enseignant, un élève) et/ou des objets-médiateurs (images, objets, textes...). Contrairement à l'utilisation classique de la médiation en contexte scolaire qui consiste à connecter le sujet à l'objet du savoir, il s'agit ici de relier les sujets et leurs savoirs entre eux pour co-produire de nouvelles connaissances sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde. Nous réinvestissons donc la « fonction sociale » que Zarate considère délaissée par le CECRL. Cependant, il ne faudrait pas la réduire à un canal de communication qui facilite les échanges grâce à des techniques et à des stratégies procédurales. Le dispositif de médiation, dans le cadre d'une

⁸⁰ C'est nous qui soulignons.

pédagogie interculturelle de type sociobiographique, doit favoriser certaines postures chez les individus car il ne s'agit pas seulement de communiquer mais de tenter de se connaître et de se comprendre (dans leur double sens réflexif et réciproque).

Ainsi, dans son analyse de « l'efficacité interculturelle » dans divers milieux professionnels, Marandon met en exergue un modèle de communication interculturelle fondé sur « sept critères comportementaux : la manifestation de respect et d'intérêt pour l'autre, la posture interactive, la relativisation des connaissances, l'empathie, la flexibilité dans la prise de rôle, l'habileté interactive et la tolérance de l'ambiguïté » (Marandon, 2001, cité dans Collombat, 2010 : 59). Or, notamment en contexte éducatif, ces critères fondamentaux ne peuvent pas être décrétés mais doivent être stimulés continuellement par les sujets-médiateurs et/ou les objets-médiateurs, et par le dispositif dans lequel ils s'insèrent. Nous verrons dans le chapitre 5 que notre atelier de philosophie, par son organisation et les médiations qu'il propose, cherche à favoriser ces postures propices, voire indispensables, à la rencontre interculturelle. Notons que nous n'envisageons pas l'empathie comme une « empathie compassionnelle » mais comme une capacité prosociale double : cognitive (comprendre les pensées et les intentions d'autrui) et affective (comprendre les émotions d'autrui, sans pour autant les partager) (Dortier, 2017).

La médiation, telle que nous la concevons dans notre contexte, est moins du côté de la communication et du consensus que du côté de la compréhension et du conflit (cognitif et herméneutique). Nous rejoignons Huver lorsqu'elle avance que la « focalisation sur la communication contribue à ancrer la DDdL⁸¹ – et donc la médiation – dans une visée et/ou un cadre de référence pragmatiste, et notamment dans les théories de l'action » (Huver, 2018 : 12). Dans notre recherche, nous n'envisageons pas la médiation comme un décodage linguistique et socioculturel aux vertus apaisantes mais plutôt comme la possibilité de croiser la pluralité des expériences et des interprétations, de mettre en lumière leur complexité, leurs divergences et leurs similitudes, en suscitant un désir réciproque de rencontre et de compréhension. C'est une médiation par/pour le « sens » dans une optique compréhensive, et non par/pour les « significations » dans une optique communicative (Ducrot & Todorov, 1972). Or, le sens s'épanouit et s'épaissit par la contradiction, ce qu'illustre bien la dialectique philosophique par exemple. Mais il ne s'agit pas seulement d'opposer des thèses ou des positionnements ; il est nécessaire de les interpréter, de tenter d'en saisir le sens caché, l'implicite :

⁸¹ Didactique-didactologie des langues.

Si on considère que les histoires et les expériences personnelles et collectives débordent la significativité de la langue, travailler la médiation linguistique et culturelle suppose, prioritairement, de laisser advenir ces expériences, les sens (antéprédicatifs) qu'elles revêtent pour les personnes et les « conflits d'interprétation », pour reprendre les termes de Ricoeur, qu'elles provoquent, non pas pour les aplanir mais pour les faire travailler. (Huver, 2018 : 17)

En contexte éducatif, il a par ailleurs été montré que les divergences cognitives (conflit de réponses) en situation d'interaction sociale ont des effets bénéfiques sur les apprentissages (Doise & Mugny, 1997). Le rôle de la médiation, dans une perspective interculturelle (et didactique, en général), serait donc de mettre en lumière, plutôt que d'aplanir, les conflits épistémiques et interprétatifs pour en faire des objets de co-analyse : « Médier, en classe de langue, consisterait alors non pas à prévenir ou résoudre les conflits, mais à les susciter, en tant que controverse discutante, concernante » (Huver, 2018 : 17). C'est ce que nous avons cherché à mettre en œuvre dans nos ateliers de philosophie grâce à un ensemble de médiations et de négociations sémiotiques susceptibles de favoriser la connaissance/conscience de soi, des autres et de notre réalité partagée.

3.4.2 Une démarche herméneutique

Il s'agit donc de dépasser les rapports de force interpersonnels pour entrer dans des rapports de sens. Notre démarche interculturelle est herméneutique, au sens qu'en donne Ricoeur. Selon lui, l'herméneutique ne se limite pas à l'exégèse textuelle mais « met en jeu le problème général de la compréhension. [...] l'*hermenéia* [...] concerne tout discours signifiant ; bien plus, c'est le discours signifiant qui est *hermenéia*, qui "interprète" la réalité, dans la mesure même où il dit "quelque chose de quelque chose" » (Ricoeur, 1969 : 8). Nous envisageons les activités interculturelles comme des dispositifs dialogiques permettant un travail interprétatif/compréhensif des expériences de la réalité. Celles-ci sont partagées par le biais de signes symboliques (langagiers, gestuels, iconographiques) qu'il s'agit alors de déchiffrer. Ainsi, pour Ricoeur, la phénoménologie herméneutique fonde une philosophie réflexive à la recherche d'une « vie signifiante » :

Ne faut-il pas se donner subrepticement toutes les ressources d'une philosophie de l'esprit, au moment où l'on fait une philosophie de la vie ? Telle est la difficulté majeure qui peut justifier que l'on cherche du côté de la *phénoménologie* la structure d'accueil, [...] le jeune plant sur lequel on pourra enter le greffon herméneutique (Ricoeur, 1969 : 9).

En DLC, certains chercheurs se sont emparés du concept d'herméneutique pour interroger la construction du sens dans ses dimensions éthiques et politiques, sans se limiter aux aspects techniques de l'élaboration des significations. C'est le cas, par exemple, de Goï et Debono qui, s'appuyant sur Ricoeur et surtout Gadamer (1996), considèrent qu'« on ne comprend que dans "l'inter-" » et définissent l'herméneutique comme « une philosophie de la relation qui met au centre de ses préoccupations la problématique altéritaire, considérant que le sens ne se construit que dans et par le frottement, la rencontre, voire le conflit avec l'autre » (Debono & Goï, 2012 : 8). Debono parle ainsi d'« interculturel herméneutique » (Debono, 2012 :131). La visée de cette approche, en adéquation avec notre paradigme de l'intersectionnalité, est plutôt du côté de la compréhension interculturelle, que de la communication interculturelle. Elle implique une recherche collaborative de sens, *via* « signes et œuvres » (Jacques, *op. cit.*), qui vise conjointement la compréhension des expériences, de la réalité, de l'Autre, de soi. Les individus se trouvent, non pas dans un cercle, mais dans une « spirale herméneutique » élaborant des jugements et des représentations provisoires, pluriels, parfois ambigus, émergeant dans un espace et un temps particuliers chargés d'H/histoire(s) en devenir. La tentative de compréhension ne cherche donc pas la transparence mais la mise en lumière des processus complexes, variables et sujets à interprétation, qui me relie au monde, qui relie le monde à moi, moi à l'Autre, l'Autre à moi. Comme l'écrit Abdallah-Preteille,

La recherche de transparence (culturelle, notamment) ne fait pas partie ni des objectifs, ni des points d'appui du formateur puisqu'il travaille, par définition, sur de l'individuel, certes dans un cadre collectif éventuellement, mais sur de l'individuel et donc sur du complexe, de l'aléatoire et du polysémique. L'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. Elle est, en ce sens, une herméneutique (Abdallah-Preteille, 2012 : 26).

Ainsi, la « spirale herméneutique » que nous avons cherché à mettre en œuvre dans nos ateliers de philosophie est en cohérence épistémologique avec la dynamique méthodologique de notre recherche-action, fondée sur ce que nous avons appelé des « spirales réflexives »⁸². En effet, nous considérons que le mouvement spiralaire illustre les processus expérimentiels et réflexifs à l'œuvre dans la recherche et permet de demeurer dans une posture délibérative, gage de progrès pour la pensée et la compréhension. Dans une perspective interculturelle, la dimension éthique de cette démarche est aussi particulièrement importante : « l'herméneutique

⁸² Voir chapitre 1.

est éminemment éthique par son impossibilité d'épuiser le sujet, d'épuiser l'autre » (Abdallah-Pretceille, 1999b : 11). Par conséquent, si nous considérons que cette dynamique spiralaire et herméneutique est éthique et particulièrement bénéfique pour le progrès de la pensée, pourquoi proposer autre chose aux élèves ? Cette réflexivité, toujours renouvelée, que nous avons cherché à favoriser au sein de notre méthodologie doctorale est donc similaire à celle proposée dans notre dispositif à visée philosophique.

3.4.3 L'universel-singulier : un principe de la pédagogie interculturelle

Dès lors, comment mettre en œuvre notre approche interculturelle sociobiographique ? Concrètement, comment penser et signifier avec l'Autre ? Le dispositif que nous avons élaboré sera précisément décrit dans le chapitre 5. Nous voulons signaler ici qu'il se fonde sur un concept de la pédagogie interculturelle élaboré par Porcher (1987) : l'universel-singulier. Porcher a ainsi tenté d'apporter une réponse aux deux tendances qui empêchent de « penser l'inter- » : celle du relativisme culturel qui mène au culturalisme et celle de l'universalisme indifférent aux différences qui mène à l'assimilationnisme. Comme l'écrivent Ferréol & Jucquois,

la réalité empirique montre que l'universalisme peut se dégrader en assimilationnisme, tandis que la tolérance à l'égard d'autrui peut se pervertir en différentialisme. Il faut, par conséquent, échapper à l'alternative suivante : soit l'exaltation exclusive de la différence, soit l'universel abstrait réducteur de toute appartenance collective (Ferréol & Jucquois, 2003 : 92-93).

Cette préoccupation de la pédagogie interculturelle rejoint clairement la question de l'inclusion. Dans le chapitre précédent, nous avons montré que Goï (2003) distinguait, dans le tableau 3, les processus à horizon inclusif des processus à horizon assimilationniste ou ségrégatif, déterminés à la fois par les modalités de scolarisation, la manière dont le français est enseigné (FLS, FLE ou FL1) et les représentations de l'altérité. Ce dernier point pose la question cruciale de l'approche interculturelle en didactique du FLS en tant qu'approche inclusive. Selon nous, le concept d'universel-singulier vise précisément cela.

Porcher, dans un ouvrage co-dirigé avec Abdallah-Pretceille, le définit de la manière suivante :

une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière. [...] Il autorise chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et

qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun des autres (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 : 142).

Porcher s'approprie le concept d'« universel-singulier », élaboré par Hegel (2006 [1807]) et réinvesti par Sartre (1971-1972) dans son étude sur Flaubert, dans laquelle il montre que l'écrivain était à la fois le représentant de sa personne singulière et de l'humanité universelle. Dans son ouvrage de 1987, Porcher propose ainsi que la pédagogie interculturelle se fonde sur des « thèmes universels-singuliers » : l'eau, l'animal, le temps, la mort, le feu, le rêve... Dans la lignée de Porcher, Abdallah-Preteille s'interroge aujourd'hui sur la manière de « rendre compatibles les valeurs universelles et les normes singulières » considérant qu'« une des difficultés majeures de la reconnaissance du lien social aujourd'hui est justement l'absence d'affirmation des valeurs qui sous-tendent le collectif » (Preteille, 2017b : 44). Elle précise que

le terme de « valeur » renvoie à des entités comme justice, égalité, solidarité, etc. Les valeurs ont un statut très particulier, car, d'une part elles combinent objectivité et subjectivité, d'autre part, elles s'imposent à l'individu et au groupe avec autorité et évidence. Elles n'existent que parce qu'elles s'actualisent dans l'action, mais elles sont aussi source de cette action. Elles oscillent entre l'abstraction et l'expérience vécue. (*Ibid.* : 45)

Le travail sur le sens *via* la question des « valeurs » partagées rejoint, selon nous, la pédagogie interculturelle souhaitée par Porcher. Il s'agit de mener une réflexion collective sur ce qui nous relie de manière universelle à travers la mise en lumière de la diversité des expériences et des positionnements, dans une perspective relationnelle et sociale. C'est d'abord une réalité/valeur partagée qui est mise en discussion, complexifiée et transformée par/pour chacun grâce aux récits d'expériences et à une dynamique réflexive et collaborative. C'est une logique qui, selon nous, devrait être un principe de la pédagogie interculturelle. En effet, comment créer du lien, favoriser la rencontre interculturelle, en se fondant sur un processus différentialiste ? Au contraire, la visée de toute activité interculturelle devrait d'abord être la recherche collective de sens, enrichi par la diversité des expériences de chacun ; et non la mise en lumière des différences individuelles. Dans une perspective intersectionnelle et humaniste, il s'agit de garder constamment à l'esprit que « l'unité est le trésor de la diversité humaine, la diversité est le trésor de l'unité humaine » (Morin, 2015 : 80).

Ici se noue l'interdisciplinarité de notre action puisque nous avons choisi de nous appuyer sur la philosophie pour enfants pour élaborer notre dispositif de recherche. En effet, nous considérons que le concept philosophique (la liberté, la justice, le désir...) est un universel-

singulier. Discuté au sein d'une organisation collaborative et dialogique, nous pensons qu'il peut permettre la mise en œuvre de notre approche interculturelle sociobiographique. Dans le chapitre suivant, nous allons donc montrer que la pratique philosophique avec les adolescents allophones nouvellement arrivés pourrait ouvrir des perspectives pour la didactique du FLS, et pour la DLC en général, notamment pour (re)penser la pédagogie interculturelle.

Synthèse du chapitre 3

La mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe de FLS demeure problématique et, dans le contexte de l'UPE2A, risque de tendre vers une ethnicisation de la relation. En effet, en la séparant systématiquement des compétences communicatives, le CECRL promeut une représentation figée et déterministe des cultures, ce qui engendre des activités qui les confrontent, au lieu de les mettre en relation. Pourtant, l'anthropologie a montré depuis longtemps les limites du culturalisme (Radcliffe-Brown, 1940) et, comme le souligne Pretceille (2017), cette conception est d'autant moins pertinente que nous vivons désormais dans une société globalisée où les références socioculturelles sont de plus en plus individualisées.

Alors que l'introduction de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997) dans le CECRL aurait pu marquer un infléchissement majeur dans la conception de l'interculturalité, sa marginalisation au sein du « Cadre », ainsi qu'une focalisation prioritaire sur sa dimension plurilingue, plutôt que sur sa dimension pluriculturelle, n'ont pas permis de faire évoluer la réflexion dans ce domaine. La manière dont le CARAP appréhende la culture le prouve car les écueils relevés dans le CECRL s'y retrouvent. Selon nous, la conception « pluri- » de la compétence (et non « inter- ») a également joué un rôle majeur dans la difficulté à penser la *relation* interculturelle ; nous y reviendrons dans le chapitre 6.

Il s'agirait donc de valoriser « l'inter- », plutôt que le « -culturel » : aller à la rencontre de l'autre, et non de sa « culture ». Pour cela, les apports du courant de la recherche biographique en DLC pourraient être déterminants (Molinié, 2011) dans la mesure où l'individu y est envisagé comme fondamentalement libre et agissant, et non comme le produit de ses appartenances. Cela permettrait également de prendre en considération les enjeux identitaires de l'interculturel, en termes d'épanouissement, en offrant « plus de possibles » aux adolescents plurilingues (Moro, 2010) et en évitant de les enfermer dans des présupposés culturels.

L'approche interculturelle aurait pour objectif, pour les sujets en relation, de *se connaître*, dans son double sens réflexif et réciproque. La médiation (Huver, 2008) pourrait alors être un outil favorisant l'entrée dans des rapports de compréhension mutuelle et l'émergence de conflits (cognitifs et herméneutiques). Plutôt que de chercher à accéder à une lecture (simplifiée) d'autrui, nous proposons d'entrer dans des processus de recherche collaborative de sens, dans une perspective herméneutique qui ne vise pas des réponses définitives mais le maintien de la relation grâce à un désir réciproque de compréhension. Dans cette optique, le concept d'universel-singulier, proposé par Porcher (1987), nous paraît toujours

d'actualité afin de penser la différence et le rapport à l'Autre au travers de ce qui nous relie à lui. Or, nous considérons que les notions philosophiques (l'amitié, la liberté, la justice...) possèdent une dimension universelle-singulière favorable à la mise en œuvre d'une approche interculturelle sociobiographique et herméneutique. C'est pourquoi nous avons décidé d'en faire l'expérience avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Chapitre 4 : La pratique philosophique en milieu scolaire : quelles perspectives pour la didactique des langues et des cultures ?

« Ôte-toi de mon soleil », Diogène

Dans ce chapitre, nous expliquerons ce que nous entendons par « **pratiquer la philosophie** ».

Nous reviendrons d'abord sur **l'histoire du courant disciplinaire de la philosophie pour enfants**, de sa naissance aux États-Unis à son émergence en France (section 4.1).

Nous nous attarderons ensuite sur **les enjeux de cette pratique** qui, plus que d'autres, rencontre des difficultés pour asseoir sa légitimité en contexte français, même si cette dernière décennie marque un infléchissement positif. Nous soulignerons la nécessaire réflexion à mener sur la posture délicate du facilitateur et porterons un regard critique sur deux tendances de la philosophie pour enfants : le formalisme et l'universalisme (section 4.2).

Enfin, nous mettrons en évidence **les liens qui unissent la pratique philosophique à l'approche interculturelle**, telle que nous l'avons définie dans le chapitre précédent, notamment en ce qui concerne ses dimensions dialogique et herméneutique (section 4.3).

4.1 La philosophie avec les enfants et les adolescents : histoire et dispositifs

4.1.1 Les origines de la philosophie pour enfants : le programme de Lipman

La philosophie pour enfants (PPE), traduction de *Philosophy for children (P4C)*, est un domaine récent à l'histoire singulière. Elle a été développée dans les années 1970 par le philosophe américain Matthew Lipman. Constatant les difficultés de ses étudiants à élaborer des jugements raisonnables, il fait l'hypothèse que leur scolarité ne les a pas suffisamment préparés à leurs études de philosophie. Avec sa collaboratrice Ann-Margaret Sharp, il fonde en 1974 l'*Institute for the Advancement of philosophy for children (IAPC)* et élabore un programme complet de philosophie pour enfants de la maternelle à la fin des études secondaires. Lipman est l'auteur de sept romans, adaptés aux âges des enfants, qui sont essentiellement composés de dialogues philosophiques. Ils ont pour but de mettre en évidence les habiletés de pensée - *thinking skills* - (formulations de questionnement, justifications, hypothèses, auto-

corrections...) et les postures (accepter la critique raisonnable, respecter ses interlocuteurs...) capables de faire avancer le raisonnement. La lecture de ces histoires n'a pas pour vocation de remplacer un cours de philosophie mais d'inciter les enfants à en *faire*. Elles doivent éveiller leur curiosité et les amener à s'interroger. La lecture d'un chapitre est donc suivie d'une « cueillette de questions ». Les enfants/adolescents en choisissent une et s'engagent alors dans un dialogue afin de chercher des réponses possibles, raisonnables, mais toujours provisoires et soumises au doute philosophique.

Il s'agit d'une recherche collaborative de sens. Les participants constituent une « communauté de recherche philosophique » (CRP) (*community of philosophical inquiry – CPI*). Cette notion de « communauté de recherche », d'abord employée dans le cadre d'enquêtes scientifiques, a été proposée par Pierce (1877), puis reprise par Dewey (1967 : 169) dans sa réflexion sur l'éducation. Mais, tandis que Dewey fait de la communauté de recherche *scientifique* l'idéal de la pensée collaborative en éducation, Lipman avance que la communauté de recherche *philosophique* lui est supérieure, notamment dans la mesure où elle est transdisciplinaire. Michel Serres (2019) affirmait ainsi que « le philosophe n'est pas un spécialiste, mais un généraliste. [...] Le philosophe qui rencontre son temps est celui qui trouve une cohérence dans toutes ces réflexions multi-disciplinaires [sociologiques, éducatives, scientifiques...] »⁸³. Le concept de communauté de recherche est crucial et fonde, encore aujourd'hui, presque tous les dispositifs de PPE. En effet, c'est une spécificité qui, premièrement, inscrit la démarche dans le mouvement des « méthodes actives » qui considèrent que les élèves doivent être en position d'activité pour développer des compétences ; deuxièmement, la communauté de recherche philosophique instaure une discussion sur le mode de la *délibération* et non du *débat*. Il ne s'agit pas de *convaincre* mais de chercher à comprendre, ensemble :

Ce qui doit être clair à propos de la communauté de recherche, c'est d'abord qu'elle n'est pas dénuée de sens : elle constitue un moyen visant à élaborer un *produit* (une décision, un jugement, même partiels et limités). En deuxième lieu, que le processus a une orientation précise : il suit la discussion là où elle mène. Troisièmement, il n'est pas simple discussion ou conversation mais dialogue qui a une structure. Tout comme les débats parlementaires qui sont régis par des règles parlementaires, la recherche a ses propres règles de procédure, logiques dans une large mesure. Quatrièmement, il s'agira d'examiner d'un peu plus près de quelle manière rationalité et créativité s'y appliquent (Lipman, 2006 : 90).

⁸³ Serres, M. (2019). Interview réalisée dans l'émission télévisée *La grande librairie*. France 5, le 27 février 2019.

La communauté de recherche promeut une pédagogie socioconstructiviste de l'oral, ce qui, dans les années 1970, est quasi révolutionnaire et, encore aujourd'hui, très marginal dans le cadre scolaire. Nous allons y revenir.

Influencé par le courant du *Critical thinking*, Lipman insiste néanmoins sur le caractère signifiant de la démarche, qui ne se limite pas à un exercice de logique abstrait. Comme l'a montré Daniel, la PPE lipmanienne prend ses distances avec une approche abstraite et « purement critique » en s'inscrivant dans le courant de la philosophie pragmatiste, représentée notamment par Dewey (2018 [1916]) dans le champ de l'éducation :

Le programme qu'il [Lipman] a conçu ne prétend pas modifier la pensée enfantine, mais vise à l'exploiter dans ce qu'elle est. C'est la thèse du sens commun des naturalistes-pragmatistes (nous pensons notamment à Dewey et à Buchler) que la Philosophie pour enfants adapte et extensionne, tout en la corroborant.

Ce faisant, Lipman soutient tacitement une autre thèse pragmatiste, à savoir que toute recherche valable débute par l'expérience perceptive. Cette croyance lipmanienne ne prétend pas limiter la spéculation scientifique aux seuls faits (reniant ainsi l'apport de la raison critique), mais affirme que le point de départ et la limite de la recherche se trouvent dans l'expérience quotidienne. [...] il affirme que l'école trouve sa signification intrinsèque dans la mesure où elle accepte et valorise l'expérience quotidienne de l'enfant (Daniel, 1997 : 296).

Ainsi, il ne préconise pas seulement le développement d'une pensée critique chez les enfants/adolescents mais d'une pensée tridimensionnelle : critique, créative et attentive/attentionnée (*caring thinking*)⁸⁴. Lipman la caractérise de la manière suivante :

La pensée critique est « une pensée qui (1) facilite le jugement, parce que (2) elle repose sur des critères [c'est-à-dire des raisons fiables], (3) est autocorrective et (4) soucieuse du contexte » (Lipman, 2006 : 205).

La pensée créative « est la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose. On la trouve dans la manière dont on choisit ou crée des relations, des modèles, dans tout ce qui heurte quand on dépasse le cadre habituel. La pensée créative est celle qui fait réfléchir à la manière de dire ce qui mérite d'être dit, comment faire ce qui vaut d'être fait, met l'accent sur la problématique » (*Ibid.* : 237).

La pensée attentive/attentionnée « a un double sens : cela signifie, d'une part, penser avec intérêt à l'objet de la pensée, d'autre part, être concerné par sa propre *démarche* de pensée. Par exemple, une personne qui écrit une lettre

⁸⁴ La traductrice de Lipman, N. Decostre, traduit *caring thinking* par « pensée vigilante », ce qui, selon nous, n'exprime pas suffisamment l'attention portée à l'Autre. Désormais souvent remplacée par « pensée attentive », nous lui adjoignons l'adjectif « attentionnée » pour inclure sémantiquement la notion de soin, de *care*, intraduisible dans sa forme adjectivale.

d'amour écrit *amoureusement* à la personne à qui elle écrit tout en se préoccupant en même temps de la lettre elle-même » (*Ibid.* : 250).

Lipman s'appuie sur un continuum pensée-expérience qui revient à considérer qu'il n'y a pas d'idées sans expérience, pas d'expérience sans idées. Nous le prolongerons par le continuum langue-pensée, que nous évoquerons plus longuement dans la partie III de la thèse. Par conséquent, une éducation à la pensée, dans une perspective pragmatiste, est une éducation qui permet d'analyser et de reconfigurer l'expérience passée et à venir. Pour cela, selon Lipman, le développement progressif d'habiletés de pensée est indispensable et son dispositif accorde donc une place importante aux compétences argumentatives. Toutefois, il ne s'agit pas d'en faire un exercice de logique ou de rhétorique pure. Au contraire, cette éducation intellectuelle vise l'action :

Envisagée comme une **approche instrumentale**, elle est un moyen visant non pas à ce que les enfants deviennent de petits philosophes, mais qu'ils puissent, par la pratique des actes de pensée présents dans une communauté de recherche philosophique, développer une pensée multidimensionnelle [critique, créative, attentive/attentionnée] permettant la production de jugements raisonnables et une capacité de penser avec aisance dans toutes les disciplines enseignées à l'école (Blond-Rzewuski *et al.*, 2018 : 89).

L'influence de Lipman dans le domaine de la philosophie pour enfants est considérable. Sa méthode (et ses variantes) est présente dans soixante pays et son matériel a été traduit dans une quarantaine de langues⁸⁵. Son ouvrage majeur, *Thinking in Education* (1991), traduit en français en 1995, reste une référence et fonde, en partie, la plupart des dispositifs actuels. À partir des États-Unis, la PPE s'est d'abord répandue en Amérique du Sud, notamment au Brésil, où les pédagogues ont rapidement adapté la méthode à leur problématique : l'inclusion scolaire des élèves les plus défavorisés. Dans cette optique, ils ont développé des approches plus artistiques. On peut aussi noter des similitudes avec la démarche d'un de ses contemporains brésiliens, Paulo Freire (1983 [1968]), à l'initiative d'un programme d'éducation pour les paysans analphabètes qui se fonde sur le dialogue entre pairs et une démarche réflexive permettant de problématiser l'expérience quotidienne. Cependant, comme le rappelle Daniel, « pour Freire, seule la libération de la conscience sociale importe. [...] sa philosophie est politique et sa pédagogie, révolutionnaire. [...] Au contraire, l'action de Lipman est davantage

⁸⁵ Chiffres avancés par le *New York Times* dans un article de D. Martin rédigé à la mort de Lipman, en janvier 2011 : « Matthew Lipman, philosopher and educator, dies at 87 ».

[en ligne] <https://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html>

sociale que politique » (Daniel, 1997 : 35). Il est néanmoins intéressant de remarquer les potentialités politiques des ressorts pédagogiques (à visée inclusive) partagés par Lipman et Freire.

Aujourd'hui, certains suivent encore strictement la méthode de Lipman en utilisant ses romans et leurs guides pédagogiques. C'est le cas, par exemple, de Michel Sasseville, responsable des programmes de formation en philosophie pour enfants à l'Université de Laval, à Québec. Beaucoup d'autres ont renoncé à exploiter les romans de Lipman (parfois jugés datés et un peu artificiels) et élaborent de nouvelles variantes. En France par exemple, Chirouter (2015) propose de s'appuyer sur la littérature jeunesse et Tozzi (2006), sur les mythes. Néanmoins, tous semblent partager le constat et l'objectif majeur de Lipman⁸⁶ : comme les autres disciplines, la philosophie nécessite un apprentissage progressif qui passe d'abord par une *praxis* ; il s'agit donc d'apprendre à penser par et pour soi-même dès le plus jeune âge. Comme l'écrit Chirouter,

en maternelle, on n'hésite pas à considérer l'éveil musical comme un premier pas dans l'éducation musicale ou les activités de tri comme une étape vers l'abstraction mathématique. Pourquoi l'éveil à la pensée réflexive ne pourrait-il pas être considéré comme une étape indispensable à l'apprentissage d'une pensée philosophique plus rigoureuse ? (Chirouter, 2015 : 40)

Cela se justifierait d'autant plus que ce travail pourrait donner du sens aux autres disciplines, favoriser leur compréhension par les élèves et donc, les apprentissages : « la philosophie, parce qu'elle donne un supplément d'âme à toutes les autres disciplines, parce qu'elle parle du cœur et du sens de toute chose, devrait accompagner et non couronner l'enseignement » (*Ibid.* : 48).

4.1.2 La philosophie pour enfants en France

En Europe, la philosophie pour enfants a d'abord émergé en Autriche dans les années 1980 puis également en Belgique au début des années 1990 pour repenser les cours de morale traditionnels. Aujourd'hui, des expériences variées de PPE se développent dans presque toute l'Europe. En France, dès les années 1970, le groupe de recherche sur l'enseignement philosophique (GREPH) animé par Derrida défendait l'idée d'une extension de la philosophie

⁸⁶ En France, notons tout de même l'existence d'un courant alternatif de PPE développé par le psychanalyste Jacques Levine. La particularité des ateliers Agsas-Levine est que la discussion entre les enfants est totalement libre, bien qu'un cadre soit défini en amont. Ils visent le développement de l'enfant, et non le développement de sa pensée. Site internet de l'association : <http://agsas-ad.fr/>

en amont de la classe de terminale. La première expérience connue de PPE en France, dans une classe de 5^{ème}, a été relatée par Nancy dans l'ouvrage du GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?* (1977), publié peu de temps après la tenue des États généraux de la philosophie. Il en conclut que « déplacer la philosophie dans l'école, c'est entraîner l'enseignement de la philosophie dans une transformation ou dans une dérive imprévisible de ses structures, de ses pratiques, de sa notion même » (1977 : 208). Il y discerne une métamorphose des fondements, non seulement de l'enseignement de la philosophie, mais de la discipline elle-même. Kennedy, un collaborateur de Lipman, n'exprime pas autre chose lorsqu'il écrit :

what has been invented/discovered in Philosophy for Children models a way of conceptualizing and doing philosophy [...] The experience of the communal dialogue which is the grounding practice of CPI [Community of philosophical inquiry] brings us face to face with the original condition of philosophy : philosophy not just as conversation, but as **an emergent, multivocal, and interactive story about the world and about persons thinking about the world**⁸⁷. More than any traditional deconstruction of the tradition, CPI subverts the onto-theological discourse model upon which philosophy has traded since Aristotle, if not Plato (Kennedy, 1999 : 338)⁸⁸.

Toutefois, l'expérience ponctuelle du GREPH n'entraînera pas une émergence notable de la PPE en France, peu disposée à accueillir une telle « révolution ». Il faudra attendre la fin des années 1990 et surtout les années 2000 pour qu'elle se développe, essentiellement à l'école primaire. Cette pratique est restée longtemps « clandestine » car non reconnue par l'institution et souffrant d'une réticence, voire d'une hostilité déclarée, de la part de l'inspection de philosophie. L'engagement, et même le militantisme, des praticiens a permis de rendre de plus en plus visible et populaire la philosophie à l'école et d'obtenir un infléchissement majeur en faveur de la PPE cette dernière décennie.

Son plus éminent représentant et promoteur en France est sans aucun doute le philosophe et professeur en sciences de l'éducation, Michel Tozzi. Il est surtout connu pour

⁸⁷ C'est nous qui soulignons.

⁸⁸ « Ce que la Philosophie pour Enfants a inventé/découvert, c'est une nouvelle manière de conceptualiser et de pratiquer la philosophie. [...] L'expérience du dialogue collaboratif, qui est un principe de base de la CRP (Communauté de Recherche Philosophique), nous confronte aux fondements originels de la philosophie ; la philosophie, non seulement en tant que conversation, mais comme récit du monde, émergent, polyphonique, interactif, qui est également un récit à propos des personnes qui élaborent ce récit du monde. Plus que n'importe quelle déconstruction traditionnelle de la tradition, la CRP subvertit le discours onto-théologique qui constitue le modèle de référence sur lequel la philosophie s'est établie depuis Aristote, si ce n'est même depuis Platon » (notre traduction).

avoir développé, dès la fin des années 1990, un dispositif particulier de dialogue philosophique, en collaboration avec des instituteurs engagés dans des méthodes de pédagogies coopératives (Delsol et Connac) : la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). S'inspirant des principes démocratiques de partage de pouvoir issus de la pédagogie Freinet, il fait endosser certaines responsabilités aux élèves pendant la discussion : un élève « président », qui gère des prises de parole ; un élève reformulateur qui peut intervenir ponctuellement ; un élève synthétiseur qui intervient à mi-temps et/ou à la fin de la discussion ; des élèves observateurs qui évaluent la qualité de la communication et des processus de pensée ; éventuellement, un « scribe » qui prend note des idées essentielles. Cette organisation, ainsi que les règles de prises de parole (sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre 5), fondent la « visée démocratique » du dispositif. La « visée philosophique », quant à elle, est soutenue par trois exigences intellectuelles que l'enseignant doit stimuler chez les élèves :

La conceptualisation : « tenter de définir les termes que l'on utilise ou auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation » (Connac, 2009 : 194).

La problématisation : « rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées. C'est rendre problématique par le soupçon et le doute en interrogeant les évidences » (*Ibid.* : 195).

L'argumentation : « expliciter, par la raison, ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues ou apportées, rechercher l'universalité [...] dire pourquoi on pense ce que l'on dit et [...] indiquer les raisons qui nous font penser qu'on est dans le vrai » (*Ibid.* : 195).

Ces trois compétences « à visée philosophique » font écho aux trois habiletés que Lipman nomme « habiletés de formation de concepts », « habiletés de recherche » et « habiletés de raisonnement » (Lipman, 2006). Selon Tozzi, cette double visée de la discussion, démocratique et philosophique, permettrait alors d'éduquer les élèves à une « citoyenneté réflexive » (Tozzi, 2017 : 36). La DVDP n'impose pas l'utilisation de supports (textuels, iconographiques) et s'ouvre généralement sur un questionnement philosophique (par exemple, « pourquoi les êtres humains sont-ils violents ? »). La triple compétence conceptualisation-problématisation-argumentation, offre un cadre à l'enseignant pour favoriser la visée philosophique de la discussion (qui « recherche l'universalité », comme le souligne Connac). De plus, le dispositif propose une organisation pédagogique originale pour une expression orale « réglée » dont la mise en œuvre est souvent source de difficultés pour les enseignants.

La DVDP est le dispositif de PPE le plus répandu en France, notamment depuis qu'Éducol (le portail d'informations et de ressources du Ministère de l'Éducation nationale) en a fait une ressource pour l'enseignement moral et civique, au programme depuis la rentrée

2015⁸⁹. Elle est également au cœur du projet international « Philojeunes » (France-Belgique-Québec), soutenu par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), dans lequel la pratique de la DVDP est envisagée comme un outil au service de deux objectifs : « l'éducation à la citoyenneté mondiale » et « la prévention du dogmatisme »⁹⁰. L'UNESCO affirme ainsi, dans un rapport concernant l'enseignement de la philosophie en Amérique du Nord et en Europe (2011), qu'elle « s'engage résolument à encourager l'apprentissage du philosophe à l'école. [...] Si l'éducation en général doit fournir à l'enfant "les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité", la philosophie peut probablement être la "boussole qui permet de naviguer"⁹¹ dans ce monde » (Unesco, 2011 : 18). Le rapport souligne également le bien-fondé d'une pratique philosophique avec les adolescents :

L'enseignement au niveau secondaire correspond à un moment de changement profond dans la vie d'un individu – celui de l'adolescence. L'évolution-révolution vécue durant cette période a des conséquences significatives à prendre en compte dans l'éducation. Dans cette période, le rapport au monde, à autrui et à soi-même déclenche un processus de structuration et de restructuration problématique, avec ses questionnements, peurs, jouissances et souffrances. De plus, la perception d'autrui se modifie en devenant déterminante dans la façon de se situer et de réagir. L'adolescence correspond donc à un moment propice au questionnement philosophique (Unesco, 2011 : 40).

Ainsi, l'UNESCO a créé en 2016 une chaire (unique au monde) « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le *dialogue interculturel*⁹² et la transformation sociale », coordonnée par Edwige Chirouter (Université de Nantes). Le choix de la France est symbolique pour deux raisons. D'abord, elle est en retard dans ce domaine, en comparaison à de nombreux autres pays occidentaux. Ensuite, le fait qu'elle ait été durement frappée par des attentats terroristes en 2015 a été avancé, lors de l'inauguration de la chaire,

⁸⁹ Éduscol. (2015). Ressources enseignement moral et civique. « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif ». [en ligne]

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

⁹⁰ Site internet de Philojeunes : <https://philojeunes.org/>

⁹¹ L'UNESCO cite ici un autre rapport sur l'éducation : *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. (1996). Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. Paris : Éditions UNESCO.

⁹² C'est nous qui soulignons.

comme un argument supplémentaire pour œuvrer au développement de la PPE et ainsi permettre, entre autres, « un dialogue apaisé et respectueux entre toutes les cultures »⁹³.

4.2 Critique et enjeux d'une pratique émergente

4.2.1 La légitimité du domaine disciplinaire

La pratique philosophique auprès des enfants, si elle fait actuellement l'objet d'un engouement sans précédent, essuie également de nombreuses critiques, ce qui nous semble normal, et même nécessaire, pour une discipline aussi récente. Toutefois, la difficulté spécifique de la PPE se situe dans le fait que certains de ses détracteurs condamnent son existence même, pas seulement les moyens de sa mise en œuvre. Chirouter écrivait encore en 2015 : « Les positions de l'institution sont souvent très sévères. La grande majorité des inspecteurs généraux et des différents professeurs de philosophie est *a priori* très sceptique » (Chirouter, 2015 : 37). Pour preuve, en 2017, notre intervention dans un lycée général auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés a dû être présentée en amont à l'inspecteur général de philosophie, plutôt favorable dans la mesure où notre atelier ne s'appellerait plus « atelier de philosophie » mais « atelier réflexif ». Derrière ce type de positionnement, il y a deux croyances : (1) on ne peut pas faire de la philosophie avec des enfants/adolescents avant qu'ils aient atteint une certaine maturité intellectuelle (et linguistique, dans notre contexte) ; (2) ce que les dispositifs de PPE proposent n'est pas de la philosophie.

La question de la maturité revient fréquemment. À ce sujet, Lipman, s'il souscrit à une progressivité des apprentissages, critique la position de Piaget, encore très prégnante, selon laquelle l'éducation constituerait « une étape pour se débarrasser de l'infantilisme de la pensée et [...] accéder à la vérité, c'est-à-dire au sens que les adultes [donnent] aux choses » (Lipman, 2006 : 51). Ce qui distingue les adultes des jeunes, c'est d'abord la nature de leurs expériences et de leur rapport au monde. Évidemment, on ne fait pas de la philosophie de la même manière en classe de terminale et en moyenne section de maternelle mais cela ne signifie pas que le jugement des uns sera supérieur à celui des autres. Simplement, il ne sera pas de même nature compte tenu des expériences et des préoccupations, différentes selon l'âge des individus. Nous avons déjà cité le GREPH qui défendait l'idée d'une extension de l'enseignement de la

⁹³ Compte-rendu de la cérémonie d'ouverture de la chaire UNESCO « Pratique de la philosophie avec les enfants », le 18 novembre 2016 :

<https://ccic-unesco.org/pratiques-de-la-philosophie-avec-les-enfants-ceremonie-douverture-de-la-chaire-unesco/>

philosophie. Montaigne lui-même l'affirmait dans ses *Essais* : « La philosophie, on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants [...] Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? » (1972 [1580] : I, 26). L'UNESCO, nous l'avons vu, signale également la pertinence de traiter des questionnements philosophiques avec un public adolescent.

Par ailleurs, dans notre contexte, le niveau linguistique des élèves est perçu comme un frein pour pratiquer la philosophie. J'ai ainsi pu constater le scepticisme et la surprise des enseignants lorsque je présentais mon action. En effet, cette démarche, en classe de FLS, remet en question l'idée reçue selon laquelle on ne peut pas penser correctement si l'on n'a pas les bons mots. Cette idée peut éventuellement se défendre en ce qui concerne une première langue (et encore, cela se discute), mais les personnes qui apprennent une langue seconde ont déjà construit une pensée en langue première qu'on ne peut ignorer. Cela semble être une évidence. Pourtant, dans les établissements scolaires, les élèves allophones sont parfois refusés en classe ordinaire sous prétexte qu'ils « ne comprennent rien » ; ils témoignent fréquemment du sentiment d'être infériorisés, voire humiliés, parce qu'ils ne maîtrisent pas le français aussi bien que des locuteurs « natifs », comme si l'ensemble de leurs capacités intellectuelles en dépendait. La pratique philosophique permet d'envisager les langues avant tout comme des véhicules de pensée, et non comme des systèmes à penser. La langue est au service de la pensée, et non l'inverse. Nous considérons ainsi que l'une des missions de l'enseignant de FLS est de permettre l'expression de cette pensée, de la solliciter avec exigence, et de favoriser l'intercompréhension au sein du groupe par tous les moyens (des médiations, notamment), sans attendre un quelconque niveau linguistique. Évidemment, avec des élèves débutants complets en UPE2A, cela est compliqué mais, dans l'idéal, avec des médiations linguistiques adaptées, ils pourraient intégrer sans problème une communauté de recherche philosophique. Ce retournement, au profit de la pensée, pourrait également permettre de lutter contre l'insécurité linguistique, sociale et scolaire de ces élèves. Nous reviendrons plus longuement sur le rapport entre la langue et la pensée, crucial en DLC, dans la partie III de la thèse.

Tentons maintenant de répondre à la seconde critique avancée contre la philosophie pour enfants/adolescents en tant que champ disciplinaire : les pratiques qu'elle prône ne seraient pas philosophiques. Pourtant, elles reposent sur une démarche employée par de nombreux philosophes : le dialogue. Déjà Socrate proposait une maïeutique, et non un enseignement doctrinal, une philosophie basée sur le questionnement, de manière à faire « accoucher » le disciple de « sa vérité » (théorie de la réminiscence). Nous pourrions aussi citer *Le Neveu de*

Rameau et autres dialogues philosophiques de Diderot (1972 [1762-1773]), qui illustre, par l'entrecroisement des voix, l'élaboration d'une pensée en actes. En effet, toute philosophie correspond à l'édification d'une pensée qui, chez la majorité des philosophes, si elle n'est pas dialogique, est dialectique. Il s'agit alors de considérer que cet art de raisonner, cet art de *philosopher*, peut se construire et s'apprendre dans/par le dialogue. Or, en France, l'enseignement de la philosophie prend la forme de cours magistraux et d'exégèses de textes. Les élèves de terminale et les étudiants doivent être capables de s'appropriier et d'articuler les réflexions philosophiques des auteurs pour construire leur propre raisonnement dans une dissertation. Cependant, la discipline ne les prépare pas à l'élaboration d'un raisonnement, mais leur offre un contenu sur/avec lequel dissenter. Il n'est donc pas étonnant que la philosophie ne soit proposée que dans les sections générales qui sont les seules à préparer les élèves à l'exercice de la dissertation, notamment en classe de français. Il y a ici un impensé : la didactique du philosopher. Par conséquent, cette discipline demeure réservée à une « élite intellectuelle » capable de lire Kant ou Levinas dans le texte et de rédiger une dissertation. La PPE vient ouvrir cette conception limitée de l'enseignement de la philosophie et propose une démocratisation de l'accès à la réflexion philosophique par la *praxis*. Elle n'exclut pas la lecture de textes philosophiques mais surtout, elle n'exclut pas ceux qui ne les liront pas. Pettier (2004) défend ainsi l'idée d'un « droit à la philosophie » pour tous. Ce mouvement des nouvelles pratiques philosophiques à l'école rejoint ici fondamentalement la notion d'inclusion sociale et scolaire.

Mais qu'est-ce que philosopher ? Cette question concentre les divergences de points de vue. Pourrait-on philosopher sans avoir lu de textes philosophiques ? Que la pensée s'en nourrisse est une chose. Postuler qu'elle ne peut être philosophique sans s'en nourrir est autre chose. Ce serait oublier que la philosophie a d'abord été orale, notamment à l'époque de Socrate, avant d'être écrite. Surtout, c'est négliger la préoccupation existentielle qui anime tout être humain et à laquelle la réflexion philosophique apporte un soutien majeur : la question du sens à donner à sa vie ; une question qui semble peu concerner l'institution scolaire. Pourtant, comme l'écrit le philosophe et pédagogue Go,

il importe de réduire la fracture entre **désir de connaître** et **désir de vivre** car, négligeant celui-ci, on mutile pour beaucoup la possibilité de celui-là. Cette question rappelle la très ancienne ligne de fuite entre les deux désignations de la notion de *sophia*, comme savoir et comme sagesse, comme connaissance intellectuelle du vrai et comme art de vivre. Et l'on sait le soin que les Anciens ont mis à ne pas disjoindre les deux (Go, 2010 : 16).

Laisser sa place à la pratique philosophique, sans renoncer à l'étude de la philosophie elle-même, c'est peut-être tenter cette réconciliation des désirs et accepter que certains soient

plus « sages » que « savants », et inversement ; le « sage savant » serait alors le philo-*sophe* par excellence. Focalisée sur l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire techniques, l'école a négligé l'une des faces de la *sophia* : la « sagesse », c'est-à-dire l'élaboration d'un art de vivre, pour soi et avec les autres, indispensable pour conférer du sens au savoir. Dès lors, il s'agit de questionner le rapport à soi, à l'autre, au monde, tout en gardant à l'esprit que

philosopher ne solutionne rien. Philosopher sert seulement à ce que l'homme relève sans arrêt le défi de son humanité [...] La philosophie met seulement l'homme face au monde. L'humain fait face. C'est suffisant. N'attendons rien d'autre. Ce sera déjà pas mal. Chacun fera face, debout, chacun à sa manière (Auriac-Slusarczyk, 2017 : 8-9).

(S') interroger n'implique pas une réponse ferme et définitive mais engage l'individu à « faire face », c'est-à-dire à questionner le sens, évolutif, qu'il donne au monde et à son expérience. Par conséquent, nous considérons que la démarche philosophique ne se situe pas tant dans la qualité et la défense de ses idées que dans la capacité à les mettre à l'épreuve, à questionner leurs présupposés, à les soumettre à l'interprétation. Le philosophe Roger Pol-Droit affirme ainsi que

l'attitude philosophique ne consiste pas à avoir des idées. Tout le monde en a. Ça ne consiste pas à savoir les défendre. Après tout, tout le monde, à peu près, sait le faire. Si je vous fais une objection, qui que vous soyez, vous savez vous défendre, vous essayez. Non, la philosophie, ça commence lorsque l'on se demande de quoi nos idées sont faites. Qu'est-ce que j'ai dans la tête ? Et est-ce que ça tient si j'essaie de le tester, de le mettre à l'épreuve, de le secouer un peu ? [...] Qu'est-ce qu'il y a derrière les mots, derrière les attitudes, derrière les valeurs ? (Pol-Droit, 2018)⁹⁴

C'est donc une éducation à la pensée réflexive qui est d'abord visée par la PPE, dans la mesure où, si elle s'exerce sur des questionnements touchant à la condition humaine, elle prendra une dimension philosophique. Ainsi, Hawken⁹⁵, en s'appuyant sur Dewey (2004 [1910]), définit la spécificité de ce « regard philosophique » comme « la volonté de rechercher le sens des expériences [qui permettra] à la pensée réflexive d'examiner les choses en profondeur, pour révéler leur singularité et leur signification » (Hawken, 2016 : 102-103).

⁹⁴ Pol-Droit, R. (2018). Si Platon nous rendait visite, que se passerait-il ? *La conversation scientifique*. Emission radiophonique de France Culture animée par E. Klein, le 19 mai 2018.

⁹⁵ Johanna Hawken est la directrice de la Maison de la Philosophie à Romainville, dédiée en grande partie à la philosophie pour enfants. <https://maisondelaphilo-romainville.org/>

4.2.2 Les questions vives de la philosophie pour enfants

- **La posture de l'enseignant**

La multiplication des pratiques philosophiques en France ces dernières années soulève toutefois certaines inquiétudes. La question épineuse de « l'animation » des discussions philosophiques est particulièrement vive. Les spécialistes de la PPE affirment tous que cette pratique n'est pas réservée aux enseignants de philosophie mais cela n'enlève rien à la nécessité d'une formation solide pour ceux qui souhaitent se lancer dans ce type de pratique. Non seulement la connaissance des fondamentaux disciplinaires est requise, de manière à pouvoir exploiter les potentialités philosophiques du discours des enfants mais aussi, et surtout, il est nécessaire d'adopter une posture singulière, particulièrement contre-intuitive pour des enseignants généralement formés à une conception transmissive du savoir, et non à la co-construction de celui-ci. En effet, dans une communauté de recherche philosophique, l'enseignant n'est plus envisagé comme le détenteur du savoir. C'est un facilitateur qui accompagne, étaye, permet d'approfondir et recentre la discussion, sans chercher à l'orienter. Nous entendons la notion d'étayage selon la définition du psychologue et pédagogue Bruner : l'enseignant maintient l'attention, confronte l'enfant aux relations entre « signes, moyens et buts » et limite la difficulté de la tâche grâce à son accompagnement. Cet étayage n'est possible que par le biais des interactions langagières considérées comme l'outil privilégié de la constitution de la pensée et des relations sociales (Bruner, 1983 : 288-289). Le facilitateur soutient le développement de la pensée réflexive en mobilisant des habiletés de pensée (demande de justification, de définition, d'exemple, de contre-exemple...) et en favorisant les échanges entre pairs. Go (2007) distingue ainsi, au sujet de l'action du facilitateur, les « stratégies d'accompagnement » (par exemple, des encouragements) et des « stratégies de contraintes » (par exemple, une demande de justification), collectives et individuelles.

La difficulté de l'animation consiste notamment à trouver un équilibre entre le dirigisme des échanges et la dispersion. Cela engendre deux écueils possibles : soit l'orientation de la discussion, ce qui a des implications éthiques ; soit l'absence de rigueur intellectuelle, ce qui empêche la réflexion philosophique. Ainsi, Richard-Bossez *et al.* (2018), suite à l'observation de discussions à visée philosophique réalisées dans le cadre de l'enseignement moral et civique, remarquent des ambivalences concernant :

- La visée de la pratique « qui constituerait sa propre fin et dont l'organisation cherche avant tout à assurer une bonne gestion du groupe-classe » (Richard-Bossez *et al.*, 2018 : 77).

- La posture de l'enseignant : il existe

un dilemme pour l'enseignant entre sa conception d'un débat laissant libre cours à l'expression des élèves et des propos qui s'orientent dans une direction qu'il ne juge pas recevable. Il en résulte une position où les propos dérangeants des élèves ne sont pas repris et discutés explicitement mais seulement détournés. Cette position traduit également la recherche d'une issue du débat sous forme de « consensus » allant de pair avec une mise à distance du « dissensus ». Ce dernier est par conséquent uniquement vu comme une gêne aux échanges, alors que les actes d'ajustement et d'intercompréhension qu'il génère peuvent également être considérés comme constituant le cœur même du débat (*Ibid.* : 80).

- Les apprentissages des élèves : ils concernent essentiellement le respect des règles de prise de parole et la formulation d'arguments, mais beaucoup moins le développement d'une pensée réflexive à visée philosophique. Les auteurs l'expliquent par le fait que l'institution scolaire privilégie traditionnellement l'éducation au « comportement collectif » plutôt qu'à la « réflexion collective » (*Ibid.* : 84).

Ces trois problématiques mettent en lumière la nécessité d'une réflexion, non seulement didactique, mais aussi éthique, pour « cadrer » et légitimer cette pratique novatrice.

Quelques principes pourraient être posés en amont afin que l'enseignant endosse et assume sa (nouvelle) posture de facilitateur avant de s'engager dans la pratique. D'abord, pour que la communauté de recherche philosophique existe, il doit signifier son « ignorance », c'est-à-dire le fait qu'il ne détient pas les réponses définitives aux questions philosophiques qui seront posées. C'est ce que Hawken nomme la « déclaration d'ignorance socratique » (2016 : 74)⁹⁶. En effet, la recherche serait feinte si un membre de la « communauté » en connaissait d'avance le résultat. Évidemment, l'enseignant n'est pas complètement ignorant ; il s'agit de signifier modestement aux élèves qu'il est lui-même toujours en quête de vérité et de compréhension. Aussi, cette déclaration d'ignorance socratique provoque-t-elle « chez les enfants un sentiment émancipateur, une impression de licence et de puissance » (Hawken, 2016 : 76). Ils sont alors considérés comme des « interlocuteurs valables » (Levine & Develay, 2003) dont les idées singulières pourraient potentiellement faire avancer une réflexion philosophique universelle :

⁹⁶ L'ignorance socratique est symbolisée par la célèbre phrase : « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien ».

« Annoncer aux enfants qu'ils sont porteurs d'une pensée philosophique, c'est provoquer un "effet Pygmalion" comparable à celui recherché par la "Présomption d'Égalité des Intelligences" dans la pensée de Jacques Rancière » (Hawken, 2016 : 112). En effet, le positionnement du facilitateur rappelle la réflexion développée dans le célèbre ouvrage de Rancière, *Le maître ignorant* (1987), dans lequel il relate et analyse l'expérience d'enseignement de Jacotot au XIX^e siècle. Ce dernier remet en question les modalités transmissives d'accès à la connaissance qui, selon lui, sédimentent des rapports de domination et empêchent l'émancipation des intelligences. Dans une optique émancipatrice, il ne s'agit plus tant de transmettre un savoir que d'ouvrir une porte d'accès à celui-ci et de susciter le désir de la franchir en permettant au sujet de prendre conscience de ses potentialités réflexives. Go affirme ainsi qu'« il faut pratiquer *une pédagogie du désir*, consacrée à l'accroissement de la puissance de vivre, à l'augmentation de la joie par le travail et par la connaissance » et considère que la PPE pourrait favoriser ce processus (Go, 2010 : 28). La démarche de la pratique philosophique serait alors bénéfique pour l'ensemble des apprentissages disciplinaires dans la mesure où elle stimulerait le désir d'accéder à la connaissance. Le « désir de savoir » est alors conçu comme un moyen d'agir sur sa propre vie grâce au processus de recherche de compréhension du monde, des autres et de soi.

La posture visant l'humilité, la relation plus horizontale, le pouvoir en partie délégué, la modification du rapport au savoir, sont autant d'éléments qui, chez la majorité des enseignants, ne s'imposent pas naturellement. La PPE implique une remise en question constante du facilitateur, toujours à la recherche d'un équilibre délicat entre guidage et expression libre, structuration et digression. Une communauté de recherche philosophique n'est pas un simple outil pédagogique mais un organisme vivant qui, pour des raisons éthiques, ne peut pas être contrôlé par une seule personne mais doit continuellement et collectivement se réguler. Le rôle du facilitateur est de l'accompagner là où elle souhaite se rendre et de l'aider à explorer la diversité des cheminements possibles.

- **La tendance formaliste**

La méthode très structurée de Lipman et les compétences à développer dans la DVDP mises en avant par Tozzi témoignent d'une volonté de légitimer didactiquement la PPE. Il s'agit de montrer qu'une éducation à la pensée est possible grâce à des outils et à des méthodes pédagogiques. Leur diffusion dans les établissements scolaires et l'accessibilité de cette approche pour les enseignants expliquent également des formes de vulgarisation qui peuvent avoir tendance à schématiser la pratique philosophique. Par exemple, la présentation des outils

didactiques du projet Philojeunes (qui s'appuie sur la DVDP) se limite à une description des trois compétences à travailler pendant la discussion : la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation⁹⁷. C'est une approche qui fait la part belle à la structuration du raisonnement et permet de viser des compétences précises indispensables pour l'élaboration d'une pensée rationnelle. Toutefois, limiter la pratique philosophique à une construction rationnelle de la pensée nous paraît problématique. Un écueil possible est une tendance au formalisme qui nuirait à la recherche de sens. C'est un risque d'autant plus important que la tradition rhétorique française est encore prégnante dans les pratiques : par exemple, la multiplication, ces dernières années, des concours d'éloquence, dans lesquels la forme (l'art oratoire) prend le pas sur le sens. L'enseignement de l'argumentation et de « l'esprit critique », en France, est encore souvent très techniciste : il s'agit moins de penser par et pour soi-même que de construire un raisonnement abstrait et désincarné, de s'engager dans un pur exercice intellectuel.

Or, nous avançons que, dans le cadre d'une pratique philosophique, nous devrions d'abord considérer la pensée comme *consciousness* (Arendt, 1996 [1971]) c'est-à-dire, comme l'explique Galichet « la capacité à se dédoubler, à se différencier, à se mettre en question soi-même, à envisager ses actes, ses croyances, ses désirs de façon critique, c'est-à-dire dialoguer avec soi-même » (Galichet, 2007 : 123). La philosophie, dans une perspective éducative, ne peut se pratiquer sans engager la conscience morale des individus, ce qui nécessite une réflexion sur leurs propres expériences. La tendance formaliste qui peut toucher la PPE néglige l'héritage pragmatiste de Lipman qui implique que comprendre les conséquences de ses idées, « c'est maîtriser leur sens puisque, comme en est convaincu Dewey, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde » (Lipman, 2006 : 47).

Aussi, cet écueil formaliste nous paraît emblématique de la volonté de contrôle et d'objectivation des variables qui composent tout processus éducatif. Nous avons déjà critiqué cela dans le chapitre précédent au sujet de l'appréhension de l'interculturel. De même, il est nécessaire d'accepter l'échappement de l'humain et d'admettre que la pensée à l'œuvre dans une communauté de recherche philosophique ne peut pas être envisagée comme une chaîne argumentative logique et linéaire dans la mesure où elle est empreinte d'affects, d'imaginaires, d'histoires, de savoirs, d'expériences, de représentations, de mots etc. et qu'elle est sujette à l'incertitude, aux fluctuations, à l'errance.

⁹⁷Site internet du projet Philojeunes : <https://philojeunes.org/philojeunes/notre-forum-de-discussion/>

Dans le travail de la pensée, tout voyage s'annonce sur un fond de vagabondage qu'il faut assumer et traverser pour trouver sa route – qui n'est pas tracée d'avance. Il faut tâtonner pour découvrir le point d'entame propre à ouvrir un chemin : lequel chemin peut se perdre, revenir sur lui-même, se fondre dans l'épaisseur de l'ombre. Alors on recommence, on cherche un autre point d'entame qui s'il convient, n'achève rien pour autant.

[...]

J'ai ainsi appris à travailler d'une manière méthodiquement a-méthodique, qui peut passer pour vagabonde ou anarchique. En vérité, elle empêche de ronronner dans les concepts et préserve, avec la souplesse des connexions, le sérieux et la liberté du jeu (Desanti, 1999 : 97 et 36).

Go s'appuie sur cette réflexion de Desanti pour rappeler que la mise en mouvement de la pensée ne se fait ni sans rupture, ni sans incertitude et que « "l'a-méthodique" ne recouvre nulle nonchalance, car il a sa méthode, qui progresse, avec beaucoup de précautions et de dynamisme, dans l'incertitude » (Go, 2010 : 69), au sein d'un univers complexe et multiréférencé. Le point d'appui d'une didactique du philosophe, selon nous, devrait donc être prioritairement le *sens* et le croisement des positionnements individuels issus de l'expérience, plutôt que la structure d'un raisonnement abstrait qui, s'il est important, devrait être secondaire. L'objectif est avant tout de *réfléchir* ensemble à partir du vécu, de l'imaginaire, des émotions⁹⁸ etc. qui nous constituent, avant d'élaborer une structure ordonnée. Il s'agit de s'engager dans la pensée, de l'incarner, pour qu'elle ne finisse pas en jolie coquille vide. C'est d'ailleurs un enjeu qui concerne la DLC car il remet en question l'instrumentalisation de la langue en proposant de se focaliser prioritairement sur *le sens de la pensée* qu'elle véhicule.

- **La tendance universaliste**

L'écueil formaliste est souvent la conséquence d'une volonté universalisante. Connac, cité plus haut, indique clairement que le développement des trois compétences de la DVDP vise « l'universalité » (Connac, 2009 : 195). Le recours à l'expérience ne serait alors qu'un prétexte, une étape (justifiée par la jeunesse des participants), vers une réflexion plus abstraite et universelle (plus « mature »). La réflexion philosophique nécessiterait une forme de désincarnation de la pensée. Défaite de ses atours, de ses détours, de sa subjectivité, elle pourrait

⁹⁸ Selon la philosophe Martha Nussbaum (2011), les émotions sont des moteurs de nos jugements et donc, de nos actions. L'indignation, la peur, l'amour etc. sont générateurs de positionnements que le seul exercice de la raison ne permettrait pas. Comment, par exemple, faire le choix d'entrer en résistance, de risquer sa vie pour une cause, sans un engagement émotionnel et existentiel profond ? Selon Nussbaum, séparer l'émotion de la raison serait donc une erreur fondamentale.

alors tendre vers LA vérité universelle, commune à tous les êtres humains. Là se situe notre désaccord avec cette tradition issue de la philosophie platonicienne et cartésienne. Nous rejoignons plutôt le modèle critique de Kant (marquant un tournant dans l'histoire de la philosophie, selon Galichet) qui considère que « la philosophie ne consiste plus à démontrer une thèse, mais à dégager, expliciter les conditions de possibilité et les limites de la connaissance » (Galichet, 2019 : 18) et l'approche phénoménologique de Bergson : « il ne peut pas y avoir *une* philosophie, comme il y a une science ; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux. [...] Si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ » (Bergson, 1962 : 147). La pensée n'en est pas moins exigeante ; mais elle le sera moins avec la forme, qu'avec le sens de l'engagement de la personne dans sa réflexion singulière. Cette manière d'appréhender le dialogue philosophique implique une « éthique de responsabilité » (Weber, 2003 [1919]) qui invite ceux qui s'y engagent à prendre conscience des causes et des conséquences de leurs positionnements et des valeurs qu'ils véhiculent, et à les mettre à l'épreuve du regard d'autrui. Or, s'engager dans une idée peut s'apparenter à défendre une opinion ; et le débat d'opinions est réputé stérile. Pourtant, comme l'écrit le philosophe Comte-Sponville,

la philosophie est certes une opinion plus travaillée, plus rigoureuse, plus raisonnable – mais n'en est pas moins *opinion* pour autant [...]. La philosophie n'est qu'une opinion sophistiquée, mais au sens non péjoratif de la sophistication, au sens où est sophistiqué, nous disent les dictionnaires, ce qui est « recherché, complexe, évolué » (Comte-Sponville, 1992 : 13-14).

À la suite de Galichet, nous préférons parler de « croyance » que d'« opinion », afin de mettre en lumière son caractère à la fois singulier et totalisant. Elle résulte, entre autres, d'une interprétation de l'expérience. Par conséquent, interroger et faire dialoguer les croyances nécessite de convoquer les histoires et les expériences complexes qui les sous-tendent. À l'instar de Galichet, nous considérons donc que

le philosophe, en dernière instance, ne vise ni à produire des concepts, ni à établir des lois susceptibles d'expliquer le réel, mais à rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universelle, à décrire un vécu qui est toujours celui de *quelqu'un*, mais qui en même temps se donne comme normatif, c'est-à-dire valable *a priori* pour tout homme (Galichet, 2007 : 26-27).

Galichet s'appuie sur la conception sartrienne de l'universel-singulier, repris par Porcher en pédagogie interculturelle. Si le questionnement philosophique est universel, il ne renvoie pas aux mêmes réalités et aux mêmes expériences, bien que chacun croie *a priori* que les siennes

puissent être valables pour tous. Le dialogue déstabilise les réponses en révélant leur caractère provisoire, pluriel, incertain et sujet à interprétation.

Cette conception de la pratique philosophique nous paraît particulièrement cohérente avec l'approche interculturelle sociobiographique que nous avons décrite dans le chapitre précédent : l'individu appréhendé comme un sujet social universel-singulier ; le dialogisme ; une approche phénoménologique et herméneutique. La pratique que nous envisageons dans notre contexte se fonde donc sur le pragmatisme de Lipman, la pédagogie coopérative de Tozzi et l'approche herméneutique de Galichet. Dans la partie suivante, nous nous pencherons sur ce dernier courant qui nous paraît fondamental pour l'avenir de la PPE et particulièrement pertinent pour envisager le développement du dialogue interculturel qu'elle prétend promouvoir⁹⁹.

4.3 Pratique philosophique et interculturalité

4.3.1 Une pratique dialogique

Dans tous les dispositifs de PPE que nous avons évoqués, le moment décisif de l'activité est caractérisé par la mise en œuvre d'un dialogue (du grec ancien, *διάλογος*, *dialogos* signifiant « discussion »). Les objectifs de la communauté de recherche philosophique, ainsi que l'organisation coopérative, favorisée par l'endossement de certains rôles dans la DVDP de Tozzi, en font une situation de communication particulière. Les participants à la discussion tentent de répondre ensemble à une problématique les concernant tous, en essayant d'en comprendre le sens et les enjeux. L'intercompréhension est donc essentielle et soutenue par les médiateurs-élèves (reformulateurs, traducteurs), le médiateur-enseignant (facilitateur), les médiations-objets (textes, images, dictionnaires) et les médiations-crétions (dessins, écriture). La recherche commune favorise ainsi les deux principes que Grice (1979) considère indispensables pour prendre part à une conversation : le « principe de coopération » et la capacité à « comprendre l'implicite ». C'est également l'investigation (philosophique) conjointe qui a « force d'obligation éthique », comme le souligne Apel :

Il [l'individu] ne se rend accessible sa vie mentale et sociale et il ne la rend accessible à autrui qu'en s'accordant avec autrui sur la véridicité des sentiments, des croyances et des volontés qu'il lui exprime. [...] L'entente

⁹⁹ Rappelons que la chaire UNESCO de philosophie pour enfants s'intitule « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le *dialogue interculturel* et la transformation sociale » (c'est nous qui soulignons).

intersubjective accessible dans les actes de communication n'a donc force d'obligation éthique que parce que les interlocuteurs s'y donnent en commun la capacité de se rendre conscients de ce qu'ils ont à faire et à connaître aussi bien que ce qu'ils ont à jouir (Apel, 1999 : 42).

Cette « éthique de la discussion » (Habermas, 2013 [1985]) se fonde sur la rencontre avec l'autre, que nous distinguons des échanges pragmatiques et des transactions interindividuelles, auxquels on peut avoir tendance à réduire la communication, notamment dans les cours de langues. Il s'agit ici d'une co-construction de sens concernant notre condition humaine, ce qui implique d'*entrer en relation avec l'autre-soi-monde*. Ce continuum triple, nous l'avons déjà mis en lumière concernant l'apprentissage de la rencontre interculturelle (chapitre 3). Nous en faisons ici un concept important de la thèse. En effet, nous considérons que nous ne pouvons penser l'un, sans les deux autres. Nous emploierons donc ce néologisme composé dans la suite de notre étude.

La communication au sein d'une communauté de recherche philosophique ne peut pas être décrite ou analysée à partir du modèle linéaire de communication de Jakobson, constitué d'un canal de transmission entre un émetteur et un destinataire. Comme l'a montré Auriel (2016) dans son analyse de la communication dans les DVDP, les modèles systémiques de l'École américaine de Palo Alto apportent une nouvelle compréhension de la communication, moins linguistique, mais plus adaptée à notre contexte. En effet, les chercheurs représentatifs de ce courant (anthropologues, sociologues, psychologues)¹⁰⁰ s'intéressent moins aux signes émis en situation d'interaction qu'aux relations entre les individus et au sens élaboré en leur sein. Il s'agit de prendre en compte tous les facteurs environnementaux, verbaux, paraverbaux, non verbaux, ayant un impact sur le sens de la communication pour chacune des personnes présentes. Winkin va introduire ces recherches en France avec son ouvrage *La nouvelle communication* (1981) et mettre en avant un « modèle orchestral » qu'il définit de la manière suivante :

Ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong – un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. –, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence. En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait

¹⁰⁰ Parmi ces représentants de l'École Palo Alto, citons les anthropologues Bateson, Hall et Birdwhistell et les psychiatres Jackson et Watzlawick.

partie de l'orchestre. Mais dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre (Winkin, 2000 [1981] : 7-8).

Dans notre contexte, nous entendons la notion de « culture » évoquée par Winkin comme le rapport à l'espace-temps symbolique (social, scolaire, philosophique) partagé par les individus engagés dans la communication. L'« orchestre » correspondrait alors à la communauté de recherche philosophique. Toutefois, si nous trouvons la métaphore musicale éclairante, nous lui préférons celle de la *jam session*, une « séance d'improvisation musicale ». En effet, la discussion philosophique n'a pas de partition. Elle possède une trame dont chacun est libre de s'écarter pour mieux y revenir. Elle peut se poursuivre à l'infini et, comme l'improvisation, elle nécessite de la technique, de l'écoute, de la sensibilité, de la création, de la coopération et de l'expérience : « on ne s'improvise pas improvisateur ». C'est pourquoi le facilitateur accompagne et soutient sa progression. Go compare d'ailleurs l'enseignant à un musicien de jazz « expert » dont la vocation première serait d'apprendre à ses élèves « l'art de créer » (Go, 2010 : 84), d'en faire des « créateurs », au sens large. Cette idée rejoint une conception de l'élève en tant que sujet libre, puissant et agissant. L'enseignement viserait alors la prise de conscience par le sujet de sa liberté et de son pouvoir d'action (créateur). Or, pour ce faire, il est crucial de mettre en lumière et d'interroger la nature de ses rapports à l'autre-soi-monde. Le sociologue et psychologue Blanchet explique ainsi que :

Lorsque nous parlons ensemble, nous échangeons des pensées et non pas des messages et des énoncés. Le sens d'un énoncé peut être défini comme la pensée du locuteur qui est à l'origine de cet énoncé. Mais ce sens doit être reconstruit à partir des énoncés et personne ne sait exactement comment une pensée devient un énoncé. Ainsi, la signification de ce que l'on dit est toujours putative, imprécise et difficile à définir. Pourtant c'est cette signification qui trouve un écho dans la pensée de l'interlocuteur. [...] Comprendre l'intentionnalité d'autrui, articuler sa propre intentionnalité à celle d'autrui, mesurer la façon dont autrui interprète nos pensées et y réagit, constitue l'enjeu essentiel du jeu de la communication humaine (Blanchet, 1995 : 57).

Or, cet « enjeu essentiel » est rarement travaillé en classe de langues, si ce n'est lors d'échanges informels. La communauté de recherche (philosophique) pourrait être un cadre propice pour expliciter et comprendre les intentions, les implicites des énoncés, derrière lesquels se cache la pensée singulière qui les a fait naître. Selon nous, cette approche compréhensive, à visée philosophique, favoriserait la rencontre interculturelle, que nous considérons au fondement de l'acte de communiquer, défini comme le fait d'« apprendre à co-produire le sens de sa relation à l'Autre » (Molinié, 1992 : 154).

Cette conception de la communication implique de prendre en considération son caractère profondément dialogique. Nous reprenons ici la définition de Bres concernant la notion de dialogisme conçue par Bakhtine (1934) :

Le dialogisme est un *principe* qui gouverne toute pratique sémiotique humaine. Au niveau langagier, ce principe consiste en *l'orientation* de tout discours – orientation constitutive et au principe de sa production comme de son interprétation – vers d'autres discours, et se réalise sous forme de *dialogue interne* avec ceux-ci. Qu'entend-on par dialogue interne ? À la différence du *dialogue externe* dans lequel alternent les tours de paroles de différents locuteurs, le *dialogue interne* fait entendre, à l'intérieur d'une unité discursive produite par un seul et même locuteur, plusieurs *voix*, pour employer pour l'heure un terme métaphorique. Le dialogue externe concerne la dimension *dialogale* des discours ; le dialogue interne, leur dimension *dialogique* (Bres, 2017 : 2).

Ce principe invite à prendre en compte le réseau complexe des voix dans lequel tout énoncé s'insère et tente de se situer. Tout discours est donc lui-même constitué, traversé, sous-tendu par une multitude d'autres discours (prononcés antérieurement, faisant autorité pour le locuteur, fantasmés). La communauté de recherche philosophique, en cherchant à comprendre les fondements des croyances émergeant des discours, s'apparente alors à une caisse de résonance de ces multiples voix. Dans cette situation de communication particulière, elles émergent à fois du groupe et des individus. Comme l'explique Kennedy,

Anything which I say to you is also said to everyone, and yet anything said to the whole group is interpreted differently by each individual. In CPI [community of philosophical inquiry], my interaction with you is through you to the whole group, and through the whole group to you [...] The individual and the communal are intercalated ; there is a permanent confusion of the one and the many, the part and the whole (Kennedy, 1999 : 341-342)¹⁰¹.

La figure 5 illustre le schéma de communication singulier des discussions philosophiques que nous avons mises en place¹⁰². Elle met en évidence le croisement des discours facilité (mais aussi transformé) par les médiations et géré par un élève « président de séance » qui distribue la parole. De plus, la posture réflexive des « discutants » engendre un dialogue intérieur continu et évolutif. Comme nous l'avons vu précédemment, cela est

¹⁰¹ « Tout ce que je te dis est également adressé à l'ensemble du groupe, mais ce que j'exprime pour le groupe est également interprété différemment par chaque individu. Dans la Communauté de recherche philosophique, mon interaction avec toi est aussi une interaction à travers toi en direction du groupe, et à travers le groupe, pour toi [...] L'individu et la communauté ne sont pas séparables ; il existe une confusion permanente entre le singulier et le pluriel, entre la partie et le tout » (notre traduction).

¹⁰² Le chapitre 5 expliquera plus précisément le fonctionnement et l'organisation de la discussion.

caractéristique d'une pratique philosophique envisagée comme *consciousness* (Arendt, 1996), que Galichet traduit par l'action de « dialoguer avec soi-même » (2007 : 123). Mais, loin d'être une activité ou une progression solitaire, elle ne devient critique, créative et attentive/attentionnée (pour reprendre les caractéristiques de la pensée tridimensionnelle de Lipman) qu'en dialoguant avec d'autres individus au sein d'une collectivité engagée dans une réflexion commune.

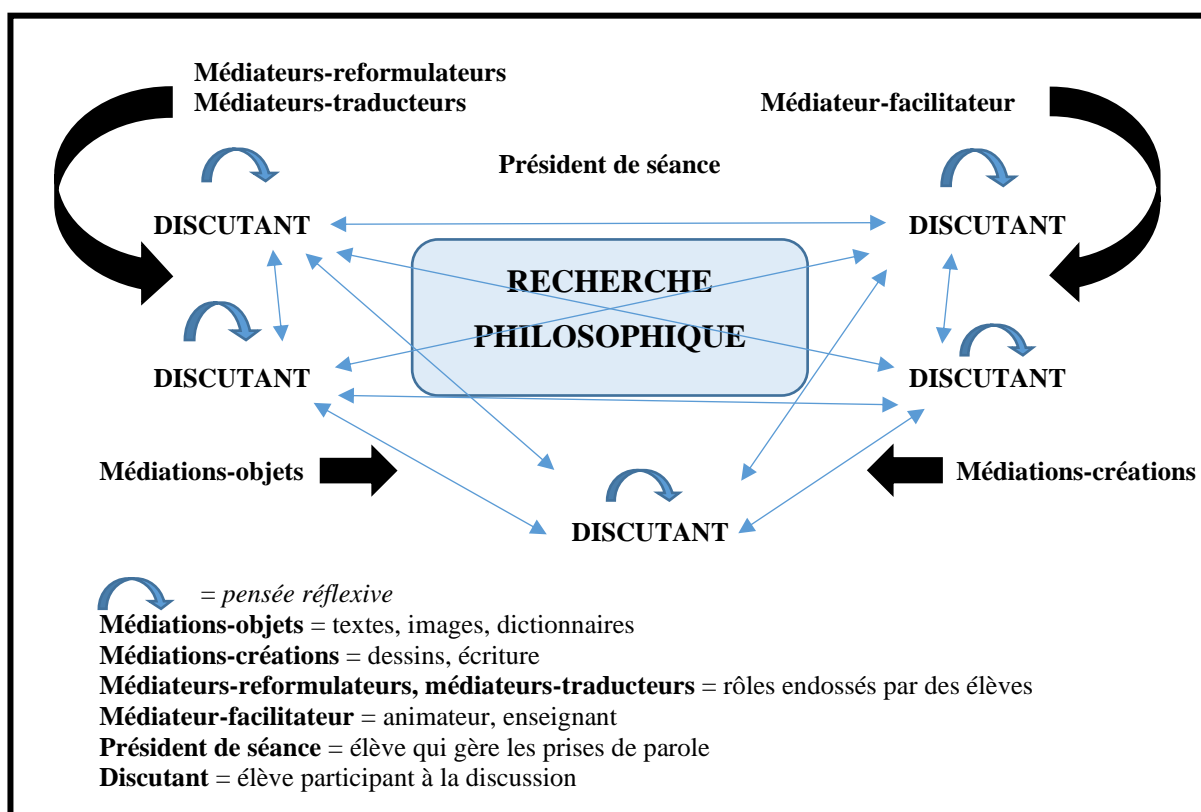


FIGURE 5 - SCHEMA DE COMMUNICATION D'UNE DISCUSSION PHILOSOPHIQUE¹⁰³

Daniel propose d'analyser la progression dialogique de la discussion philosophique à partir de trois étapes distinctes : « l'égocentrisme » (registre anecdotique ou monologique), le « relativisme » (dimension dialogique non-critique) et « l'intersubjectivité » (dimension dialogique critique) (Daniel, 2011 : 123-135). Cependant, il nous paraît problématique de séparer ces trois dimensions et de considérer les deux premières comme des positionnements dont il faudrait progressivement se défaire. « L'égocentrisme » fait clairement référence aux théories de Piaget selon lesquelles chaque stade de développement cognitif chez l'enfant

¹⁰³ Le chapitre 5 expliquera plus précisément le fonctionnement et l'organisation de la discussion.

implique une période centrée sur lui-même, empêchant le décentrement intellectuel. Bruner, en s'appuyant sur les études de Vygotsky (1934), remet en question cette analyse :

on peut observer que l'enfant utilise le langage pendant une période de développement pour diriger sa propre activité. Pour Vygotsky, cet emploi du langage ne reflète pas une nature « privée » et « non sociale » de l'enfant, comme pourrait l'indiquer une interprétation piagétienne, par exemple, mais correspond plutôt à la découverte par l'enfant d'une nouvelle fonction de la parole dans l'organisation de l'activité et de la pensée (Bruner, 1983 : 290).

Ainsi, nous postulons qu'une communauté de recherche philosophique, dans notre contexte multilingue, par sa capacité à réfléchir, dans le même temps, aux croyances et aux langues qui les véhiculent permet, non seulement aux enfants mais à toute personne en situation de réflexion philosophique et d'apprentissage linguistique, de reconfigurer, pour elle-même, ses expériences et sa pensée. Il ne s'agirait pas d'un temps « égocentrique » et monologique qui limiterait les potentialités intellectuelles et dont il faudrait s'émanciper, mais d'un processus essentiel et concomitant à la découverte du pluralisme de la pensée, associé aux langues (« relativisme ») et à l'entrée en relation (« intersubjectivité »). Nous considérons que même le « dialogue avec soi » ou l'énoncé monologique se situe à l'*intersection* d'autres voix, d'autres discours, avec lesquels ils dialoguent aussi, en creux, et contestons donc le fait que la parole et la pensée puissent être égocentriques. Le rapport à soi ne se déploie que dans le contact avec d'autres « voix » ou « résonances », qu'elles soient oralisées, scripturales, picturales ou sensorielles.

La parole, particulièrement, demeure un moyen privilégié d'entrer en relation dans la mesure où elle offre la possibilité de créer, avec l'Autre, une « réalité sémantique nouvelle » (Jacques, 1982 : 184). Le philosophe Jacques propose ainsi une radicalisation du principe dialogique de Bakhtine. Selon lui, « dans un énoncé dûment échangé, le sens, en sa composante pragmatico-sémantique, n'est pas seulement pour l'autre, mais *par*¹⁰⁴ l'autre. D'autant que le nous est le seul point d'équilibre dans le couple des instances énonciatives » (Jacques, 1982 : 321). Kennedy, reprenant une expression de Buber, évoque ainsi le « *living we* » (Kennedy, 1999 : 341)¹⁰⁵ de la communauté de recherche philosophique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agit de se perdre dans l'Autre ou d'envisager une sorte de « compromis ontologique » : « C'est dans la mesure où des partenaires renoncent à certaines différences individuelles pour bâtir un langage commun qu'ils élaborent en retour des différences que j'ai appelées

¹⁰⁴ C'est nous qui soulignons.

¹⁰⁵ Littéralement, le « nous vivant » de la communauté de recherche philosophique, qui transcenderait le « je » et le « tu ».

personnelles » (Jacques, 1982 : 311-312). Nous traduisons cela comme le fait de se défaire de certains particularismes pour penser le sens profond de son rapport à l'autre-soi-monde et, ainsi, fonder sa singularité. La pratique philosophique ne propose pas autre chose dans la mesure où, comme nous l'avons montré, elle permet, par le biais de problématiques universelles propres à notre condition humaine, d'interroger collectivement, de reconfigurer, de transformer les rapports singuliers à l'autre-soi-monde.

L'UNESCO voit ainsi dans la PPE un outil éducatif majeur pour répondre aux enjeux sociétaux de la globalisation du monde :

La question des tendances à une technicisation de l'enseignement secondaire se complexifie et devient problématique lorsqu'elle prend place dans le contexte socioculturel actuel de plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord confrontés au défi du pluralisme ou de l'interculturel. Dans ces deux régions, et particulièrement en Europe, il est indéniable qu'aujourd'hui, l'institution qu'est l'école publique fait face à un défi majeur qui concerne plus largement la société dans son ensemble : celui de l'intégration de – ou de l'adaptation à – la différence, qu'elle soit de nature ethnique, culturelle ou religieuse. Constamment, l'actualité montre de multiples formes de manifestations plus ou moins violentes de colère, de rejet, d'incompréhension et de frustration qui relèvent essentiellement de la revendication identitaire et du refus de l'effort intellectuel d'analyser et de comprendre. Comment l'école doit-elle alors faire face à ce défi ? [...] Quel rôle la philosophie peut-elle jouer ? Étant une discipline fondée sur l'exercice de la réflexion rationnelle et distanciée à partir de concepts universellement compréhensibles, la philosophie offre des instruments favorables pour la construction de dialogues argumentés et pacifiés (Unesco, 2011 : 44).

Même si l'on voit poindre la tendance universaliste¹⁰⁶ et idéaliste que nous avons critiquée dans la partie précédente, on ne peut nier la « force d'obligation éthique » (Apel, *op. cit.*) qui est favorisée par la recherche collaborative de sens philosophique et qui peut faciliter des échanges pacifiés sur des questions vives. Envisager la philosophie comme un outil de résolution de problèmes dans un cadre éducatif nous paraît néanmoins problématique. Or, c'est une tentation que l'on perçoit par exemple dans des projets comme « Philojeunes » qui présente le dialogue philosophique comme un outil pour éduquer aux valeurs démocratiques et civiques et pour lutter contre le dogmatisme et le radicalisme¹⁰⁷. Bien sûr, nous ne critiquons pas la légitimité de ces objectifs mais le fait qu'ils puissent être envisagés comme la visée première de la pratique. En effet, ils ne sont qu'une des conséquences possibles du dialogue philosophique. Rechercher à atteindre spécifiquement ces objectifs pendant la pratique philosophique présente

¹⁰⁶ Voir également le chapitre 8 sur la question de l'universalisme, dans une perspective socio-politique.

¹⁰⁷ Présentation du projet Philojeunes : <https://philojeunes.org/philojeunes/raison-detre-et-societe/>

le risque de l'instrumentaliser pour lisser les différences, au lieu d'y voir la possibilité de faire émerger des conflits cognitifs et épistémiques générateurs de compréhension, de transformation et de rencontres interculturelles. Ainsi, certains enseignants que nous avons rencontrés lors de l'expérimentation n° 3 (chapitre 9) envisageaient clairement l'atelier philo comme un outil pour résoudre certaines difficultés ciblées : par exemple, proposer une séance sur l'égalité filles-garçons après la tenue de propos misogynes. Le risque est de cibler certains individus du groupe, dont les comportements mériteraient d'être « corrigés » et que l'atelier se transforme en leçon de morale ou en règlement de comptes. Or, un atelier sur l'égalité en général, sans orienter spécifiquement la discussion, et à distance de l'incident, nous paraîtrait plus bénéfique pour favoriser l'émergence d'une pensée réflexive.

Par ailleurs, il nous semble particulièrement important de souligner que les échanges pacifiés ne doivent pas être compris comme une absence de dissension permise par un universalisme surplombant, sorte de rampe d'accès vers une vérité unique valable pour tous. Au contraire, l'« éthique de la discussion » et le questionnement universel permettent aux différences d'exister, de se rencontrer, de se confronter, de s'interroger, de se comprendre, de se transformer, et offrent à chacun la possibilité de fonder sa singularité, en engageant sa responsabilité morale. Nous avançons donc que la diversité linguistique et socioculturelle de notre contexte, au lieu d'être un obstacle à la réflexion philosophique, peut, au contraire, être une aubaine pour l'enrichir. La pratique philosophique permettrait alors à chacun d'« être singulièrement » *pour, avec et par* l'Autre. C'est peut-être là que se situe tout l'enjeu de la pédagogie interculturelle, à l'*intersection* d'une éthique de la discussion (Habermas, 2013 [1985])¹⁰⁸, d'une éthique de responsabilité (Weber, 2003 [1919]) et d'une éthique de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1997).

4.3.2 Vers une approche herméneutique du philosophe et de l'interculturel

Bres, en conclusion d'un article portant sur le dialogisme, écrit : « Un peu comme la colombe kantienne ne peut pas voler sans rencontrer l'air qui tout à la fois lui permet de voler et oppose sa résistance, le discours ne peut se produire sans rencontrer les autres discours qui tout à la fois lui offrent de la résistance et lui permettent de faire sens » (Bres, 2017 : 9). Il nous

¹⁰⁸ Dans le chapitre 8, nous nuancerons notre adhésion à la conception de l'éthique de la discussion selon Habermas.

semble que, dans cette citation, le mot « discours » pourrait être remplacé par « sujet ». Le croisement des discours est, dans le même temps, le croisement des êtres : ce qui « fait sens » dans la relation interactionnelle, particulièrement lorsqu'elle est philosophique, « donne sens » à l'existence singulière du sujet. La rencontre, le « frottement » (Gadamer, 1996 : 305) est donc absolument nécessaire à la compréhension de l'autre-soi-monde et, pourtant, le sens « résiste », il nous échappe et ce, indéfiniment. Sa résolution n'est pas un objectif, ni une possibilité : elle annihilerait la relation, contredirait notre condition humaine. Pourtant, sa recherche est indispensable pour nous permettre de « voler », de vivre une vie dont on ne connaîtra jamais *le* sens mais à laquelle on pourra conférer *du* sens. Dès lors, toute tentative de démonstration est vouée à l'échec ; seule la voie de l'interprétation permet de poursuivre le voyage difficile et toujours inachevé de la compréhension du sens de la vie, c'est-à-dire du sens de son rapport à l'Autre, à soi, au monde.

Il est possible de rapprocher cette analyse du principe de « fusion des horizons » de Gadamer (1996). En effet, chacun cherche à comprendre à partir de son horizon, c'est-à-dire, comme l'explique Grondin, à partir de ce que l'on voit depuis son point de vue ; à ne pas confondre avec le point de vue lui-même. « La formation et l'éducation permettraient, comme on peut le dire en allemand, de "gagner de l'horizon" » (Grondin, 2005 : 404). Selon Gadamer, cet élargissement n'est permis que par la « fusion des horizons », elle-même rendue possible par le langage, seule capable de favoriser la compréhension :

Si, dans mes propres travaux, je dis qu'il est nécessaire qu'en toute compréhension, l'horizon de l'un se fusionne avec l'horizon de l'autre, il est clair que cela ne signifie pas non plus une unité stable et identifiable, mais quelque chose qui arrive à la faveur d'un dialogue qui se poursuit toujours (Gadamer, 2005, cité par Grondin, 2005 : 401).

Ainsi, nous avançons que la recherche philosophique est indissociable de la rencontre, du « frottement » avec l'autre-soi-monde, caractéristique de l'approche interculturelle sociobiographique que nous avons décrite dans le chapitre précédent, et que sa méthodologie est de type phénoménologique et *herméneutique*.

Dans le domaine de la PPE, Galichet, philosophe et chercheur en sciences de l'éducation, défend l'idée d'une approche herméneutique, notamment dans son récent ouvrage *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe* (2019). Nous nous inscrivons dans ce courant qui, selon nous, est le seul qui soit véritablement cohérent avec notre conception de l'interculturalité :

Dès qu'on parle de « signification », de « compréhension », « d'intentions », d'intersubjectivité, on n'est plus dans une analyse de type conceptuel,

procédant par induction, généralisation, explication, argumentation, problématisation, etc. On est dans une démarche de type herméneutique et phénoménologique, cherchant à dégager [...] le sens non immédiatement évident des relations entre subjectivités. Dès lors, il ne s'agit plus de conceptualiser, ni de problématiser ou d'argumenter, mais bien d'interpréter (Galichet, 2017 : 281).

Galichet ne rejette pas les compétences mises en avant par Tozzi mais avance que le philosophe consiste *d'abord* à développer une capacité interprétative, « *la seule compétence proprement philosophique* (nécessaire dans les domaines qui constituent le domaine propre de la philosophie, celui des valeurs : le bien, le beau, le juste, etc.), alors que les autres compétences – conceptualiser, argumenter, problématiser – sont communes à la philosophie et aux sciences » (Galichet, 2019 : 37-38). La volonté d'orienter prioritairement la réflexion sur le sens des « valeurs », plutôt que sur le formalisme de la pensée, rejoint l'analyse critique d'Abdallah-Preteille selon laquelle

la multiplication excessive des mesures destinées à mieux cibler, mieux coordonner, mieux opérationnaliser, mieux corriger... risque de techniciser le lien social et de conduire à une forme de fonctionnalisme social construit essentiellement sur des règles et des normes. On peut s'interroger sur le fait qu'actuellement, les arguments d'expertise et les arguments pragmatiques ont tendance à suppléer aux défaillances référentielles dans le domaine des valeurs et de l'éthique (Preteille, 2017 : 45).

La visée éducative et sociale de la PPE rejoint les préoccupations de la pédagogie interculturelle. En effet, la recherche philosophique en communauté, dans un cadre scolaire, ne saurait s'envisager séparément d'une quête identitaire et de sens à conférer aux relations sociales.

La démarche interprétative, du point de vue des relations intersubjectives, n'est donc pas au même niveau que la démarche conceptualisante ou argumentative. Elle est première et plus fondamentale. L'humain est d'abord un être qui s'offre à l'interprétation, qui l'appelle, la nourrit, la relance – avant d'être aussi, et ensuite, un être raisonnant et argumentant par concepts « clairs et distincts » (Galichet, 2019 : 29).

Par conséquent, la réussite d'une discussion ne s'évaluera pas sur sa capacité à clarifier une problématique philosophique ou à y répondre rationnellement, mais plutôt sur sa capacité à mettre en lumière la complexité des interprétations singulières, ambiguës, qu'il s'agira d'essayer de penser ensemble, sans annuler leur multiplicité. Galichet affirme également que la plupart des philosophes contemporains pensent désormais le philosophe en termes d'interprétation et non d'argumentation (Galichet, 2019 : 22). Il cite notamment Walzer (1997)

qui, s'appuyant sur l'exemple de la justice, considère que le concept dépend des significations sociales qui lui sont attachées. Il préfère donc parler de « sphères de justice » plutôt que d'un concept unitaire. La philosophe et philologue Cassin n'exprime pas autre chose lorsqu'elle défend « le mot contre le concept ou le pseudo-concept, et l'herméneutique hésitante de la *French Theory* contre une philosophie analytique sûre de son universalité rationnelle, par indifférence ou mépris à l'égard de l'histoire et des langues » (Cassin, 2016 : 72). Dans cette lignée, nous proposons l'expression « sphère de sens », sorte d'« aura du mot », nous y reviendrons dans la partie III de la thèse.

L'une des caractéristiques de la démarche herméneutique est le fait qu'elle procède par analogie, et non par induction. L'analogie ne vise pas un accès « vertical » à l'universel mais propose plutôt une lecture « horizontale » et croisée par le biais notamment de la métaphore, une figure de style d'ailleurs largement répandue chez les philosophes. Galichet souligne ainsi sa fonction heuristique. Elle est « au cœur de la réflexion philosophique et non à sa périphérie. Elle n'est pas un ornement, mais un outil de recherche de plein droit » (Galichet, 2019 : 57). Nous avons ainsi introduit le « dessin réflexif » (Molinié, 2009b) dans notre atelier. Il s'agit d'un dispositif issu de la didactique des langues et des cultures constitué d'une consigne (par exemple, « dessine la liberté »), d'une réalisation et d'une verbalisation qui explicite le sens du dessin. Il « permet aux dessinateurs réflexifs de développer une perception d'eux-mêmes en interaction avec leur environnement [...] et de nouer des dialogues interprétatifs ou herméneutiques [...] avec leurs pairs » (Molinié, 2011 : 154). Nous reviendrons sur ce dispositif, issu du courant de la recherche sociobiographique, dans le chapitre suivant. Ce que nous voulons mettre en avant ici, c'est l'importance du processus analogique dans la capacité à interpréter l'autre-soi-monde. La métaphore est l'exemple le plus abouti puisqu'elle *est* ce qu'elle décrit ; par exemple, l'oiseau dessiné *est* la liberté, il se confond totalement avec elle, il « l'incarne » comme si tout ce qui le caractérise était commun à la notion de liberté. Dès lors, on peut dire, à l'instar de Lipman, que la pensée métaphorique est une « pensée amplifiante », qui ne se déroule pas mais se dilate :

La pensée métaphorique – et le discours figuratif en général – est amplifiante plutôt qu'implicative. Elle constitue un mélange de catégories de schémas, mélange qui, d'un point de vue prosaïque ou littéral, peut sembler pure impudence mais dont sort une nouvelle et vigoureuse confluence de pensées, incomparablement plus riche que des façons de penser plus conventionnelles. La pensée métaphorique est donc une synthèse d'incompatibles qui procure, comme le ferait un binoculaire, une profondeur de vision bien plus grande qu'une simple juxtaposition. C'est une forme de pensée qui, du point de vue de n'importe quelle catégorie qu'elle enjambe, doit sembler fautive [...],

exactement comme penser au travers des disciplines peut paraître faux par rapport aux normes propres à chacune de ces disciplines (Lipman, 2006 : 239).

Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'usage de la métaphore avec des élèves allophones nouvellement arrivés peut aussi être un moyen d'amplifier l'expression d'une pensée limitée par une langue qui n'est pas encore familière et ainsi de « réhabiliter intellectuellement » des élèves souvent infériorisés dans l'espace scolaire parce qu'ils ne partagent pas encore la langue commune. Bergson affirme ainsi qu'« il y a des cas où c'est le langage imagé qui parle sciemment au propre, et le langage abstrait qui parle inconsciemment au figuré » (Bergson, 1962 : 42).

Nous avançons donc que l'approche herméneutique du philosophe est une approche interculturelle « universelle-singulière ». Galichet va dans ce sens lorsqu'il écrit que

La démarche interprétative permet d'élargir considérablement le champ de l'investigation philosophique et de surmonter l'opposition entre l'universel et le singulier, l'unité supposée de l'humain et la particularité des cultures, qui trop souvent conduit à des impasses ou des controverses sans fin. Dans l'approche herméneutique du philosophe, les données culturelles ne viennent pas affaiblir ou relativiser les exigences universalisantes auxquelles le philosophe s'intéresse. Elles sont au contraire un tremplin incontournable pour y accéder (Galichet, 2019 : 63).

Évidemment, nous n'entendons pas la notion de culture comme un ensemble de codes supposés stables au sein d'une communauté définie, mais comme une « culture sociobiographique » qui se caractérise, dans la discussion philosophique, par l'émergence de

mots pour penser ses émotions et panser ses blessures, d'outils pour comprendre le monde et donner sens aux événements qu'il [l'élève] rencontre, de concepts pour accéder à l'intelligence de ce qui lui arrive et de ce qui arrive à ses semblables. La culture [...] est cet ensemble d'objets légués par les hommes, tout au long de leur histoire et sans laquelle aucune intelligence ne peut advenir (Meirieu, 1996 : 118).

Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'un héritage, comme semble le dire Meirieu, mais également d'une construction/déconstruction/reconstruction permanente d'autant plus complexe pour de jeunes migrants allophones. Pratiquer la philosophie avec eux, c'est leur offrir la possibilité de relire et de reconfigurer leur expérience grâce à la « fusion des horizons » (Gadamer, 1996) favorisée par le dialogue : multiplier les « mots pour penser ses émotions et panser ses blessures », révéler la multiplicité des interprétations possibles « pour comprendre le monde et donner sens aux événements », intégrer le concept dans un réseau de sens « pour

accéder à l'intelligence de ce qui lui arrive et de ce qui arrive à ses semblables » (Meirieu, *ibid.*). Nous postulons donc que la pratique philosophique en communauté de recherche, fondée sur une démarche coopérative, phénoménologique et herméneutique, pourrait être une situation idéale d'interculturalité. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'en faire l'expérience avec des élèves d'UPE2A.

Synthèse du chapitre 4

La philosophie pour enfants s'inscrit dans une histoire relativement récente. Le programme du philosophe américain Lipman (2006) a connu un grand succès et s'est largement diffusé à l'international à partir des années 1970. Il pose les jalons de la discipline. Influencés par la philosophie pragmatiste de Dewey (2018 [1916]), les travaux de Lipman insistent sur le lien étroit unissant la pensée et l'expérience. Il s'agit d'apprendre à penser par et pour soi-même, dès le plus jeune âge, afin d'être capable de fonder un jugement raisonnable permettant d'analyser et de reconfigurer l'expérience passée et à venir. La philosophie nécessiterait donc un apprentissage progressif de la pensée réflexive, qui passe d'abord par une *praxis*. Celle-ci se caractérise par la mise en œuvre d'une discussion au sein d'un groupe institué en communauté de recherche.

Cette pratique avec les enfants a été introduite et valorisée en France grâce aux travaux de Tozzi (2003) qui a développé un dispositif particulier dont l'organisation se fonde sur certains principes de la pédagogie coopérative de Freinet : la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Trois exigences intellectuelles sont particulièrement mises en avant : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Ce dispositif est le plus connu et le plus pratiqué en France.

Cependant, certains contestent l'existence de la philosophie pour enfants pour deux raisons majeures : les enfants ne seraient pas assez matures ; l'activité proposée ne serait pas de la philosophie. Dans notre contexte, s'ajoute également la question du niveau linguistique des élèves. Nous contestons ces trois arguments. Notre appréhension moderne de l'enfant, comme sujet pensant, nous invite à prendre en considération ses expériences qui, si elles sont différentes de celles des adultes, n'en sont pas moins les prémices et les fondements de son rapport à l'autre-soi-monde. La *praxis*, loin de trahir la discipline « philosophie », renoue au contraire avec ses origines (la maïeutique socratique) : son oralité et sa capacité à relier les deux composantes de la *sophia*, le savoir et l'art de vivre (Go, 2010). Enfin, pratiquer la philosophie avec des élèves allophones pourrait permettre de lutter contre leur insécurité linguistique et scolaire, dans la mesure où cette activité les légitime intellectuellement en se focalisant prioritairement sur leur pensée et non sur leur langue.

Toutefois, certains points nécessitent, selon nous, une attention particulière compte tenu des problématiques qu'ils peuvent engendrer. Tout d'abord, l'enseignant-animateur doit endosser une posture facilitatrice, souvent contre-intuitive, qui l'oblige à trouver un équilibre fragile entre guidage et expression libre. Ensuite, le désir de légitimer cette pratique dans un

milieu scolaire de plus en plus techniciste présente le risque de trop formaliser une activité dont l'intérêt principal est au contraire la possibilité de faire émerger des pensées libres et créatrices de sens nouveaux. Or, pour cela, l'errance (Desanti, 1999) et l'imprévisibilité nous semblent être des données fondamentales, bien que rarement mises en avant dans le champ de la didactique. Cette tendance formaliste est souvent associée à une tentation universaliste, portée par la tradition française de la philosophie analytique. Or, comme nous le verrons dans le chapitre 6, au concept universel, nous opposerons le mot, avec ses ambivalences, ses équivoques et les imaginaires qu'il véhicule.

Nous nous inscrivons donc dans une approche herméneutique de la pratique philosophique (Galichet, 2019), qui entre en cohérence avec l'approche interculturelle que nous avons décrite dans le chapitre 3. La communauté de recherche philosophique permet également un dialogisme propice à une réflexion sur le rapport à l'autre-soi-monde, sans chercher à le simplifier. Ce désir de compréhension mutuelle pourrait alors offrir la possibilité d'une « fusion des horizons » (Gadamer, 1996).

Chapitre 5 : Première expérimentation (2016) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc

« *J'ai appris que je sais beaucoup de choses* »

(*Mariam, élève de l'UPE2A du collège P. Éluard à Port-de-Bouc*)

Ce chapitre concerne **la première expérimentation de notre recherche-action**. Elle a consisté en la mise en œuvre d'ateliers de philosophie au sein de l'UPE2A du collège Paul Éluard, à Port-de-Bouc, dans le département des Bouches-du-Rhône. Elle vise à évaluer si la pratique philosophique pourrait permettre le développement d'une approche interculturelle sociobiographique (voir chapitres 3 et 4).

Nous commencerons par présenter **le contexte d'intervention** : l'établissement, les partenaires de la recherche ainsi que l'organisation des enseignements pour les élèves allophones arrivants du collège (section 5.1).

Dans un deuxième temps, nous décrirons précisément **le dispositif** que nous avons mis en place : les entretiens semi-groupés pour entrer en relation avec les élèves ; les ateliers de philosophie ; les retours d'expérience. Nous préciserons les modalités de recueil du corpus et en ferons une présentation synthétique (section 5.2).

Un troisième temps sera consacré à **l'analyse du corpus recueilli**. Nous montrerons que ces ateliers ont permis la mise en œuvre d'une **pédagogie relationnelle et dialogique**, notamment grâce à l'organisation de la parole (section 5.3.1). L'élève est appréhendé comme un **sujet** qui possède un pouvoir d'action face auquel il est responsabilisé (section 5.3.2). Ceci nous paraît être un prérequis indispensable pour mettre en œuvre une véritable **rencontre interculturelle**. Elle est également favorisée par la pratique philosophique, grâce aux médiations (notamment l'expression graphique) et à la dynamique réflexive et herméneutique de la communauté de recherche (section 5.3.3).

Enfin, nous établirons un **bilan critique** de cette première expérimentation en proposant des perspectives d'évolution et d'amélioration de l'action, avant d'amorcer la deuxième spirale réflexive de l'étude.

La première personne du singulier sera régulièrement employée pour décrire l'action mise en œuvre.

5.1 Une recherche-action située

5.1.1 Présentation du collège

Le collège Paul Éluard, situé à Port-de-Bouc dans le département des Bouches-du-Rhône, n'a pas été choisi au hasard. En effet, c'est dans cet établissement que j'ai obtenu ma première affectation en tant que professeure certifiée de lettres modernes et responsable d'un Dispositif d'Accueil et d'Intégration (DAI), désormais nommé UPE2A. J'y ai exercé pendant quatre ans (de 2007 à 2011). Je savais que mes anciens collègues m'accueilleraient chaleureusement et auraient un *a priori* positif sur ma démarche. Plusieurs m'avaient également vanté les qualités de la nouvelle enseignante de FLS, Maria B., ouverte aux projets et aux innovations pour l'UPE2A. Il semblait pertinent de postuler que la connaissance de l'établissement et d'une partie des enseignants pourrait être un atout pour développer un projet innovant, et peut-être un peu « dérangeant », dans la mesure où mon implantation en serait facilitée et le contrat de confiance plus facilement instauré avec l'équipe éducative. L'expérience confirmera cette hypothèse. La première action a donc eu lieu entre février et avril 2016 dans l'UPE2A de cet établissement scolaire.

Le collège Paul Éluard à Port-de-Bouc est un collège REP, compte tenu des situations socio-professionnelles des familles qui y scolarisent leurs enfants (462 élèves en 2015-2016). En effet, le chômage impacte fortement cette partie de la région PACA. Néanmoins il existe une relative mixité sociale dans ce quartier de la ville constitué de zones pavillonnaires et de cités HLM. Il se situe dans une zone « charnière » aux multiples influences, aux portes de la Camargue, une région fortement attachée à sa langue et à ses coutumes régionales. Le collège est d'ailleurs l'un des rares établissements à proposer des cours de provençal. La communauté gitane, qui s'est sédentarisée dans les années 1980, est également très importante à Port-de-Bouc et continue de faire vivre ses traditions. Une vague d'immigration venue d'Afrique du Nord pour travailler dans la zone industrielle du Golfe de Fos et de l'Étang de Berre a également contribué à métisser cette région dans les années 1970. Le collège P. Éluard illustre bien cette diversité socioculturelle. Par ailleurs, il possède une UPE2A qui accueille de nombreux élèves allophones nouvellement arrivés, dont la plupart sont des demandeurs d'asile logés dans un foyer situé à Martigues, ville limitrophe. Quelques-uns ont le statut de réfugiés. D'autres sont venus en France dans le cadre de rapprochements familiaux ou encore pour des raisons économiques.

5.1.2 Contexte éducatif et organisation des enseignements

En 2016, l'UPE2A du collège P. Éluard à Port-de-Bouc était unique dans cette zone, la plus proche se trouvant à Miramas, à une trentaine de kilomètres. Le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés ayant globalement augmenté ces dernières années, le dispositif était surchargé et comptait environ 34 élèves. Ce chiffre ne peut être précis car, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, l'UPE2A se caractérise par sa flexibilité : inscription progressive dans les classes ordinaires, arrivée d'élèves en cours d'année, adaptation des heures en fonction des besoins. Le relatif isolement géographique du dispositif implique aussi qu'il accueille des élèves non scolarisés antérieurement (NSA) qui devraient normalement être inscrits dans un dispositif spécifique comme le précise le dernier Bulletin Officiel (2012)¹⁰⁹. La réalité est tout autre, si bien que huit élèves ne devraient plus être inscrits en UPE2A puisqu'ils sont arrivés il y a plus d'un an (ce qui ramènerait officiellement l'effectif à 26 élèves). Ainsi, si l'enseignante considère que certains ne sont pas encore prêts à être inclus dans une classe ordinaire à temps complet, elle doit assumer, en contrepartie, le fait qu'ils vont encore grossir un effectif déjà excessif. C'est un cas de figure très fréquent, que l'on retrouve dans la quasi-totalité des UPE2A du secondaire dans l'académie d'Aix-Marseille. La majorité des élèves, une fois leur année écoulée en UPE2A, est néanmoins sortie du dispositif. L'âge est un argument supplémentaire, comme le rapportent les professeurs principaux de 3^{ème} car, s'ils ont quinze ou seize ans, il est impératif de préparer leur orientation (en suivant certaines disciplines obligatoires pour constituer un dossier valable) afin d'éviter une déscolarisation l'année suivante. Certaines stratégies de moyen à long terme sont donc en jeu dans les processus d'inclusion scolaire et ne se fondent pas uniquement sur le niveau linguistique. Cela implique alors de développer l'autonomie réflexive des élèves qui, pour la plupart, devront poursuivre seuls leur apprentissage de la langue et la compréhension de leurs futurs espaces scolaires, professionnels, socioculturels.

Sur les 15 heures allouées à l'UPE2A du collège P. Éluard, 3 heures de soutien en FLS sont réservées aux élèves ayant intégré à temps complet une classe ordinaire (le groupe 2). 9 heures de FLS sont dispensées aux autres élèves (le groupe 1), ainsi que 3 heures de sciences (Mathématiques et Sciences de la vie et de la terre, essentiellement). Les élèves du groupe 1 assistent obligatoirement aux cours d'éducation physique, d'éducation musicale et d'arts

¹⁰⁹ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... », *Op.cit.*

plastiques, ainsi qu'à quelques heures disciplinaires selon leur emploi du temps. En effet, ils sont inscrits dans les classes correspondant à leur âge (jusqu'à deux ans de retard sont tolérés) après un test de lecture et de mathématiques en langue première, dispensé par l'enseignante de FLS au moment de leur inscription au collège. Elle évalue également leur niveau de français. Ces tests ont été élaborés par le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille et sont utilisés sur tout le territoire.

Par ailleurs, l'organisation des emplois du temps qui devrait permettre aux élèves allophones arrivants de suivre la totalité des heures d'une discipline en dehors de l'UPE2A, obtenue avec difficulté en 2008, n'est plus d'actualité. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, ces alignements très contraignants pour l'ensemble de l'établissement ont finalement été abandonnés. Ce « principe pédagogique »¹¹⁰ est, dans les faits, très difficile à mettre en œuvre et à maintenir, bien qu'il soit fondamental pour les apprentissages disciplinaires et pour éviter l'insécurité scolaire. Même si le CASNAV fait des recommandations en termes d'organisation, il n'a aucun pouvoir décisionnaire. Le suivi et l'accompagnement des élèves en classe ordinaire demeurent très problématiques pour l'ensemble de l'équipe pédagogique. Les enseignants évoquant ces difficultés sont très nombreux avec en ligne de mire, la question cruciale et trop souvent douloureuse de l'orientation en fin de 3^{ème}.

Au début de l'expérimentation, le groupe 2 comptait 10 élèves et le groupe 1, 24 élèves. Dans ce dernier groupe, certains étaient arrivés en février 2015, d'autres en septembre, d'autres sont arrivés la semaine où j'ai commencé les ateliers. Afin de mieux gérer cette grande hétérogénéité, sur les 9 heures de FLS, 5 heures ont lieu en demi-groupes, les débutants complets demeurant avec le professeur de FLS, les autres travaillant au Centre de documentation et d'information (CDI) avec la documentaliste. Cette organisation avec le CDI est en place depuis la rentrée 2012 et elle apparaît indispensable compte tenu de l'effectif et de l'hétérogénéité. Néanmoins, c'est une organisation interne fragile, négociée avec la documentaliste, peu formée pour cette tâche et dont l'implication n'est pas reconnue institutionnellement. Son départ, à la rentrée 2016, est une source d'inquiétude. Elle prend donc régulièrement en charge les élèves les plus avancés du groupe 1, ceux avec lesquels j'ai mené le projet. Elle leur propose généralement des activités de compréhension écrite, d'écriture ou de recherche documentaire. D'une manière générale, les élèves de l'UPE2A ont un accès

¹¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

privilegié au CDI, même pendant les heures de permanence et la pause déjeuner. La majorité des ateliers philo du groupe 1 y ont eu lieu.

En ce qui concerne l'équipe éducative, contrairement à d'autres collèges REP implantés dans de grandes villes, elle est relativement stable et un grand nombre d'enseignants y sont en poste depuis une dizaine d'années. C'est un avantage certain pour l'établissement, notamment pour préparer l'orientation des élèves. Tous les professeurs principaux de 3^{ème} sont expérimentés et ont une certaine ancienneté dans le collège. Ce sont eux qui élaborent un projet d'orientation avec les élèves allophones sortis de l'UPE2A, en collaboration avec Maria B. La plupart sont donc habitués à avoir des élèves allophones dans leur classe. Pourtant, cette inclusion demeure problématique et l'arrivée d'un élève allophone dans une classe ordinaire en cours d'année est perçue comme une difficulté. Les enseignants sont essentiellement partenaires de l'UPE2A au moment des passages à temps complet en classe ordinaire, mais peu ou pas actifs en termes d'accueil, d'évaluation ou de préparation à l'inclusion scolaire. Quant aux conseillers principaux d'éducation (CPE) et aux assistants d'éducation, ils jouent un rôle important pour accompagner et guider les élèves dans leur nouvel environnement scolaire. Globalement, c'est une équipe éducative impliquée qui communique beaucoup.

Concernant la direction du collège, si j'ai eu peu de contact avec la chef d'établissement, le principal adjoint a manifesté un véritable intérêt pour le projet, dont il a largement facilité la mise en œuvre administrative. D'une manière générale, c'est une direction très favorable aux projets pédagogiques qui soutient les initiatives innovantes. Par ailleurs, le principal adjoint travaille en étroite collaboration avec l'enseignante de FLS, notamment pour les passages à temps complet en classe ordinaire. Ensemble, ils accueillent également les familles des nouveaux venus tout au long de l'année pour leur présenter le fonctionnement de l'établissement.

5.1.3 Les partenaires principaux de l'expérimentation

- **L'enseignante de FLS**

Maria B. est certifiée de lettres modernes et titulaire d'un Master 2 en linguistique et didactique des langues. Elle enseigne le FLS dans les établissements du secondaire depuis la rentrée 2009 et au collège P. Éluard de Port-de-Bouc depuis la rentrée 2012. C'est donc une enseignante bien formée, expérimentée et volontaire pour intervenir en UPE2A.

Son rôle est évidemment central pour la bonne marche du dispositif, à la fois comme chef d'orchestre et comme médiatrice. Elle organise l'inclusion progressive en classe ordinaire,

en concertation avec les autres enseignants. Elle a une relation privilégiée avec les élèves allophones arrivants et leur famille et a ainsi la responsabilité de mettre en perspective certains jugements hâtifs qui peuvent parfois avoir des conséquences importantes pour les élèves. En effet, les parcours particuliers de certains en font des « élèves singuliers » qui peuvent dérouter les enseignants des classes ordinaires. L'enseignante de FLS dialogue donc régulièrement avec l'équipe pédagogique afin de faciliter l'inclusion scolaire. Par ailleurs, elle apporte son expertise pour évaluer le potentiel de progression des élèves. Ainsi, pendant notre étude, dans le cadre des conseils de classe du deuxième trimestre, Maria défendait une orientation en lycée général pour l'un de ses anciens élèves, dont l'engagement et les progrès étaient prometteurs malgré des résultats qui, sur le papier, semblaient encore insuffisants. Une telle prise de position est parfois difficile à défendre quand les grilles de compétences sont les modes d'évaluation privilégiés.

Le dynamisme et l'investissement de l'enseignante auprès des élèves allophones sont indéniables. Elle met régulièrement en œuvre des projets, notamment artistiques. Je l'ai d'ailleurs rencontrée à la Maison des jeunes et de la culture (MJC) de Martigues dans le cadre de la projection d'un film qu'elle avait réalisé avec les élèves pendant l'année 2014-2015. Elle était engagée dans la rédaction d'un ouvrage consacré à la pratique du théâtre en classe de FLE/FLS (désormais publié). Juste avant que je ne commence mes interventions, les élèves avaient participé pendant une semaine à des ateliers de chant et d'écriture avec une association locale. Le fait qu'ils soient sensibilisés à des situations d'enseignement-apprentissage originales et à la pédagogie de projet a certainement eu un impact positif sur leur façon d'accueillir ma proposition.

La salle de classe met également en évidence les choix didactiques de l'enseignante. Trois ordinateurs y sont installés afin d'aider à gérer l'hétérogénéité des groupes et cela permet aussi parfois à d'anciens élèves de poursuivre leur apprentissage du français pendant des heures où ils n'ont pas cours. Les tables forment un U et quelques rangs s'y insèrent. Une petite bibliothèque renfermant des romans et des dictionnaires bilingues occupe un coin de la salle. Celle-ci est, par ailleurs, équipée d'un vidéoprojecteur. Les murs sont couverts de dessins et de travaux d'écriture, parfois en langues premières.

Maria B. a tout de suite été réceptive à mon projet et m'a ouvert la porte de sa classe avec beaucoup de simplicité. Elle n'a pas participé aux ateliers de philosophie mais elle était présente quand ils avaient lieu dans sa classe et elle en a filmé deux. Nos échanges réguliers, avant ou après les ateliers, m'ont aidée à m'adapter aux besoins et à la sensibilité des élèves.

Elle m'a éclairée sur leur niveau de langue, leur cursus, parfois leur vulnérabilité et m'a décrit le fonctionnement de l'UPE2A au sein du collège. Elle a aussi été d'une grande flexibilité (concernant les horaires notamment), ce qui m'a permis de mener à bien mes interventions, malgré l'organisation complexe du dispositif.

- **Les élèves de l'UPE2A**

La recherche-action a concerné onze élèves du groupe 1 (le demi-groupe le plus avancé), inscrits de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Le groupe a bénéficié de dix « ateliers philo »¹¹¹.

Les interventions ont également concerné les dix élèves du groupe 2, également inscrits de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Cinq ateliers philo ont été organisés avec eux. Le nombre d'heures de FLS alloué à ce groupe ne permettait pas de leur proposer deux ateliers par semaine, comme pour le groupe 1.

Le tableau ci-dessous présente rapidement les élèves et met en évidence la grande diversité linguistique et socioculturelle de l'UPE2A. Les prénoms ont été conservés, en cohérence avec notre volonté d'appréhender l'élève comme un sujet impliqué dans une recherche collaborative, non seulement philosophique (dans les ateliers), mais également doctorale (réflexion méta-) puisqu'ils ont participé à l'évaluation du dispositif de recherche. Ils ne sont pas envisagés comme des « entités » ou des « variables » abstraites, potentiellement représentatives, mais comme des individus singuliers avec lesquels je me suis engagée dans une expérience et donc, dans une relation, unique. Les mettre à distance en modifiant leur prénom trahirait cet engagement. Les élèves ont donné chair à cette étude, incarné la pensée collective développée dans les ateliers. Il apparaît donc plus éthique de conserver les prénoms, que de les changer. Néanmoins, tout élément susceptible de porter atteinte à la dignité ou à la sécurité des élèves sera tu ou anonymé. Cette prise de position sera renouvelée pour les expérimentations suivantes.

¹¹¹ Nous emploierons régulièrement l'appellation tronquée « atelier philo » pour désigner les ateliers de philosophie. C'est l'expression qui a été utilisée par les participants tout au long de la recherche-action.

GROUPE 1					
Prénom	Sexe	Pays	Langue(s) première(s)	Âge	Date d'inscription en UPE2A
Djenis	M	Kosovo	serbo-croate, albanais	13	04/02/2015
Djouariat	F	Comores	comorien	15	03/04/2015
Ilyar	M	Kazakhstan	russe	14	15/09/2014
Irada	F	Kazakhstan	russe	15	15/09/2014
Karima	F	Algérie	arabe algérien	16	12/03/2015
Mariam	F	Arménie	arménien, russe	12	01/09/2015
Michal	M	Pologne	polonais	16	03/11/2014
Nicolas	M	Italie	italien	14	01/09/2015
Ratmir	M	Kazakhstan	russe	12	01/09/2015
Rejhana	F	Kosovo	serbo-croate, albanais	16	04/02/2015
Wassim	M	Tunisie	arabe tunisien	15	01/09/2015
GROUPE 2					
Prénom	Sexe	Pays	Langue(s) première(s)	Âge	Date d'inscription en UPE2A
Ajib	M	Tchéchénie	tchéchène, russe	13	Courant 2013
Amani	F	Algérie	arabe algérien	15	03/03/2016
Amira	F	Algérie	arabe algérien	13	02/09/2014
Ebru	F	Turquie	turc	16	02/09/2014
Geani	M	Roumanie	romani	12	01/09/2015
Karina	F	Russie	tchéchène, russe	12	15/05/2015
Mahbouba	F	Afghanistan	pachto	14	01/09/2015
Samia	F	Algérie	arabe algérien	16	14/01/2014
Violetta	F	Kazakhstan	russe	17	02/09/2014
Zobair	M	Afghanistan	pachto	16	01/09/2015

TABLEAU 4 - LISTE DES ELEVES - EXPERIENCIATION 1 (EXP. 1)

Notons qu'il y a des fratries dans les groupes. Dans le groupe 1, Ilyar et Irada sont frère et sœur, tout comme Djenis et Rejhana. Dans le groupe 2, c'est aussi le cas de Zobair et Mahbouba. La moitié d'entre eux sont des demandeurs d'asile. Les autres sont venus dans le cadre de rapprochements familiaux ou pour des raisons économiques. Certains sont sans papiers.

Les dates d'inscription dans l'UPE2A sont très variables et ne présument pas de leur niveau de français. Cela montre à quel point les progressions en langue varient d'un élève à l'autre. Elles dépendent largement des parcours scolaires et des parcours de vie qui ont précédé

leur arrivée, mais aussi de leurs conditions de vie en France et des temps d'adaptation de chacun. Officiellement, trois élèves du groupe 1 et cinq élèves du groupe 2 ne devraient plus bénéficier du dispositif car cela fait plus d'un an qu'ils y sont inscrits.

5.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli

5.2.1 Présentation et préparation de l'action

Une séance d'une heure a d'abord été consacrée à chaque groupe pour présenter le projet que nous allions mener ensemble. Afin de « travailler avec » et non « travailler sur », il paraissait essentiel de ne pas commencer les ateliers sans explication. Je me suis présentée comme une « étudiante-chercheuse-professeure » souhaitant imaginer de nouvelles activités pour les UPE2A. Nos échanges les ont amenés à mettre en évidence la diversité linguistique et culturelle de la classe, tout en reconnaissant l'universalité de certaines questions existentielles. Je leur ai ainsi expliqué que je souhaitais organiser des discussions sur ces sujets-là (le bonheur, la mort, l'argent, la beauté...), en laissant toute sa place à la diversité des points de vue qui stimuleront la réflexion. J'ai insisté sur la richesse exceptionnelle et unique de leur classe, en la présentant comme un avantage pour les réflexions à venir. Une définition étymologique de la philosophie leur a été exposée.

Dans un deuxième temps, chaque élève a choisi un mot en relation avec notre projet, l'a écrit dans deux langues et l'a collé sur le bâton de parole que nous utiliserons pendant les discussions. Il s'agissait de charger symboliquement cet objet grâce auquel les mots et les idées allaient être mis en partage. Il représentait à la fois la liberté de parole et certaines règles à suivre pour que cette liberté puisse exister. Le groupe 1 a choisi les mots *aimer, la vie, la peur, l'amour, heureux, parler, la politesse, le bien, la mort*. Le groupe 2 a choisi les mots *la vie, l'amour, la famille, tchéchène, le travail, la liberté*.

Un livret leur a été distribué et présenté comme le témoin des différents ateliers que nous ferions (cf. Annexe 1). Le sous-titre de la couverture, « parler, écouter, partager, (se) connaître » a été expliqué et les élèves l'ont traduit afin de bien se l'approprier. Nous avons réfléchi ensemble avec le groupe 1 aux règles à respecter pour le bon déroulement des ateliers philo et les avons écrites dans le livret (cf. Annexe 1.2). Avec le groupe 2, le manque de temps n'a pas permis de définir les règles collectivement. J'ai donc repris celles qui ont été élaborées avec le groupe 1 tout en discutant de leur pertinence avec les élèves. Elles comportaient à la fois des règles de prises de parole (par exemple, « je ne coupe pas la parole »), des postures (par

exemple, « je respecte les idées des autres même si je ne suis pas d'accord »), des actions (par exemple, « j'aide les autres ») et des objectifs (par exemple, « j'apprends à me connaître et à connaître les autres »).

Les rôles particuliers que chacun jouerait pendant la discussion ont été présentés, ce qui les a particulièrement enthousiasmés. Nous les décrivons plus loin. Afin de nous instituer en « communauté de recherche », je leur ai ensuite demandé de faire des propositions de nom pour notre groupe puis de voter pour celui qu'ils préféreraient. Le groupe 1 a choisi de s'appeler « Aristote », sous l'impulsion de Wassim qui avait lu un ouvrage sur sa vie et connaissait par ailleurs plusieurs philosophes. Le groupe 2 a choisi de se nommer « Les experts de la philo ». Le but était de créer une cohésion, une dynamique de groupe et de leur donner le sentiment d'être partie prenante d'un projet collectif.

Les sections consacrées à chaque atelier comportent quatre espaces (cf. Annexe 1.3) :

- 1) La première page annonce le « thème du jour » et indique le prénom des élèves qui endossent des rôles particuliers. Elle comporte aussi un espace qui peut être utilisé pour un dessin réflexif.
- 2) Les trois pages suivantes permettent de coller des documents-soutiens.
- 3) Un « espace de réflexion personnelle » permet aux élèves qui le souhaitent d'écrire leurs idées, dans la langue de leur choix, pour ne pas les oublier, pour les organiser ou pour réfléchir à l'utilisation des « mots et expressions à utiliser ». Ceux-ci sont écrits sur cette même page, dans un encadré.
- 4) Enfin, le dernier espace, « les résultats de notre recherche », consigne les conclusions auxquelles la réflexion nous a conduits.

Même si le cœur de la pratique est avant tout la « discussion », il paraissait important de garder des traces de notre recherche, de lui donner une forme concrète et matérielle afin de s'en souvenir et de la valoriser. C'est aussi un moyen, à la fin des ateliers, de leur passer symboliquement le relais de la réflexion et de leur permettre de la poursuivre, seul ou avec d'autres. Par ailleurs, la trace écrite, traditionnellement, est un gage de légitimité pédagogique aux yeux de l'institution et permettait de présenter un aperçu du travail effectué dans les ateliers, aux enseignants et à la direction de l'établissement.

5.2.2 Dessins réflexifs et entretiens semi-groupés

- **L'emploi du dessin réflexif**

Pour parfaire ce premier contact avec les élèves, des entretiens semi-groupés (entre deux et cinq élèves) ont été organisés, sur la base de « dessins réflexifs » (Molinié, 2009b) pour que nous fassions connaissance (cf. Annexe 3). Il s'agissait d'éviter la présentation désincarnée, souvent apprise par cœur, que les élèves allophones arrivants ont pour habitude de réciter (notamment pour le Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF)) : « J'ai douze ans, je suis algérien, je viens d'Algérie, je suis en 5ème C... ». Le dessin devait donc leur permettre de se raconter autrement en évitant les catégorisations artificielles, en favorisant l'émergence d'une trajectoire personnelle, des imaginaires, des représentations et en incitant l'individu à opérer des choix qui révèlent, autant qu'ils masquent, certains aspects de son identité.

Le dessin réflexif est appréhendé

en tant que processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne [...] pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de- (ou aux clivages entre-) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones (Molinié, 2009b : 10).

Le tracé est donc aussi important que la trace. Le processus réflexif, l'intention, vaut autant que le résultat. Cette conception du dessin est une forme de retour à l'origine étymologique du mot, issu de l'italien *disegno*, qui a la particularité sémantique, au XVIIe siècle, de ne pas distinguer le « dessin » du « dessein ». Intention et trace graphique resteront d'ailleurs sémantiquement indissociables jusqu'au XVIIIe siècle.

Le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues [et à l'autre-soi-monde] par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie (Bemporad & Vorger, 2014 : 123)¹¹².

Le dessin réflexif est donc un outil didactique généralement employé dans le cadre d'approches biographiques s'intéressant à l'articulation des parcours de vie et des parcours d'apprentissage des individus plurilingues. Il est envisagé comme un dispositif qui comporte trois temps : « le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation, des entretiens biographiques (ou encore de verbalisations) qui s'avèrent être le levier permettant

¹¹² C'est nous qui complétons la citation entre crochets.

d'enclencher des dynamiques *d'interprétation*¹¹³ [...] de la part du sujet "dessinateur" » (Molinié, 2011 : 153-154). Ce dernier moment est dialogique et offre la possibilité au dessinateur de (ré)évaluer, de (re)définir, voire de (re)découvrir les intentions qui sous-tendent sa réalisation, en relation avec ses destinataires.

Dans le cadre des entretiens semi-groupés et de la pratique philosophique, l'intérêt du dessin réflexif est apparu pour plusieurs raisons. D'abord, c'est un dispositif qui a semblé pertinent pour mettre en œuvre une approche interculturelle de type sociobiographique. La plupart des démarches incluant le dessin réflexif visent à interroger *directement* les implications (pour le sujet dessinateur) de la pluralité linguistique et socioculturelle individuelle et collective. Il s'agit de questionner la place des langues dans la vie du sujet, par exemple avec la méthode des portraits de langues (Krumm, 2001), de mettre au jour les enjeux de la mobilité (Calinon & Mariani-Rousset, 2014), les dynamiques et les cultures d'apprentissage (Trocmé Fabre, 1982 ; Clerc, 2009) Notre proposition s'inscrit dans cette visée compréhensive mais en approchant plutôt *indirectement* les enjeux associés au plurilinguisme et à l'interculturel, comme nous le verrons pour les entretiens semi-groupés et, surtout, dans le cadre des ateliers de philosophie. En effet, nous ne proposerons pas des consignes qui visent explicitement la représentation des langues et des cultures (hormis pour un atelier philo dont le thème était « le langage et les langues »), dans la mesure où nous considérons qu'elles n'existent pas en dehors des relations sociales et des histoires individuelles et collectives dont elles sont l'émanation. Aussi, nous nous positionnons du côté de la didactique, et non de la sociolinguistique : les dessins visent le développement d'une réflexivité, favorisée par le dialogue interprétatif, utile pour le sujet et pour ses apprentissages. Il ne s'agit pas de recueillir leurs représentations des langues/cultures mais de favoriser la compréhension par les sujets plurilingues/pluriculturels de leur rapport au monde (social, scolaire), dans une optique éducative.

Le dessin réflexif a paru offrir des possibilités intéressantes pour la réflexion philosophique. Ainsi, comme nous le verrons, la dynamique interprétative qu'il favorise en fait un outil intéressant pour conceptualiser et problématiser les notions philosophiques. Il facilite également l'expression d'une pensée complexe, que le niveau de langue française ne permet pas toujours de partager. Selon Darras (cité par Molinié, 2009b : 23),

en rompant avec les systèmes pictographiques et en distinguant le dessin de l'écriture, les cultures de la lettre ont constitué une orientation de la connaissance privilégiant la pensée linguistique face à la pensée imagière. L'écriture alphabétique, en choisissant le camp de la parole, favorisait la

¹¹³ C'est nous qui soulignons.

rencontre du savoir avec la raison analytique. De cette logique de l'inscription devait naître la grande métaphore d'un monde écrit comme un livre, décomposable en ses combinaisons de caractères différents. Bénéficiant de la légitimité des dogmes et des sciences, la pensée linguistique refoulait la pensée figurative dans les fantaisies de l'imagination (Darras, 1996 : 36).

Il s'agit, dans notre étude, de réhabiliter la pensée figurative, « amplifiante » (Lipman, *op. cit.*, ch.4), au sein de la réflexion collective et philosophique en UPE2A. L'expression graphique n'est pas considérée comme une « fantaisie » mais comme un support qui rend visible et amplifie la pensée grâce à l'imaginaire qui y est associé. Chirouter rappelle d'ailleurs que

la distinction ferme voulue entre la métaphore d'un côté et le concept de l'autre, entre la sensibilité et la raison, entre le beau et le vrai, est de fait artificielle. [...] la philosophie a donc toujours [...] fait usage, pour se faire comprendre et pour penser, des images, de la métaphore, de la sensibilité, du lyrisme, du narratif ou du récit autobiographique (Chirouter, 2015 : 77).

Il n'y a, par ailleurs, aucun enjeu esthétique et aucune évaluation de la qualité du dessin, ce qui peut favoriser la prise de risque et la liberté d'expression graphique.

Le dialogue interprétatif qui accompagne la présentation du dessin est également un facteur favorisant la co-construction du sens et du discours et, ainsi, la connaissance de l'autre-soi-monde au sein d'une dynamique qui évite les discours simplificateurs :

En permettant de construire un sens partagé, ils [les dessins] permettent de concevoir, d'imaginer, de construire l'autre/ les autres sans pour autant les figer dans une image stéréotypée ; ils mettent en évidence des positionnements et des conflits, et ouvrent les possibilités de coconstruire un espace et de contextualiser la relation (Castellotti & Moore, 2009 : 78).

Le dessin permet également de ne pas aborder de façon frontale certains sujets délicats : évocation du parcours migratoire (pendant les entretiens semi-groupés), discuter de l'amour ou de la violence (pendant les ateliers philo). Il respecte le principe du « droit à l'opacité » (Glissant, 1997), offrant à chacun la possibilité de livrer ce qu'il souhaite, dans la mesure qui lui convient :

Le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours (Castellotti & Moore, 2009 : 45).

Le dessin réflexif peut être envisagé comme une *médiation-crédation*, moins éphémère que le langage oral par sa matérialité, ouvrant une porte sur la pensée et l'imaginaire de l'Autre,

offerts à l'interprétation. Comme le souligne la figure 6 (ci-dessous), le dispositif, notamment au moment de la verbalisation, propose une médiation double : entre soi et les autres et avec soi-même (par des effets de prise de conscience). Il offre alors la possibilité de co-produire des connaissances qui ont déjà commencé à être élaborées pendant le processus de création du dessin. En effet,

le fait de créer quelque chose sous-tend de réfléchir continuellement à ce que l'on fait et à la connaissance qui se trouve à la fois générée et en voie de se faire. Ce processus conduit le participant à développer des connaissances sur le thème étudié de même que des connaissances sur soi (Farmer & Prasad, 2014 : 84).

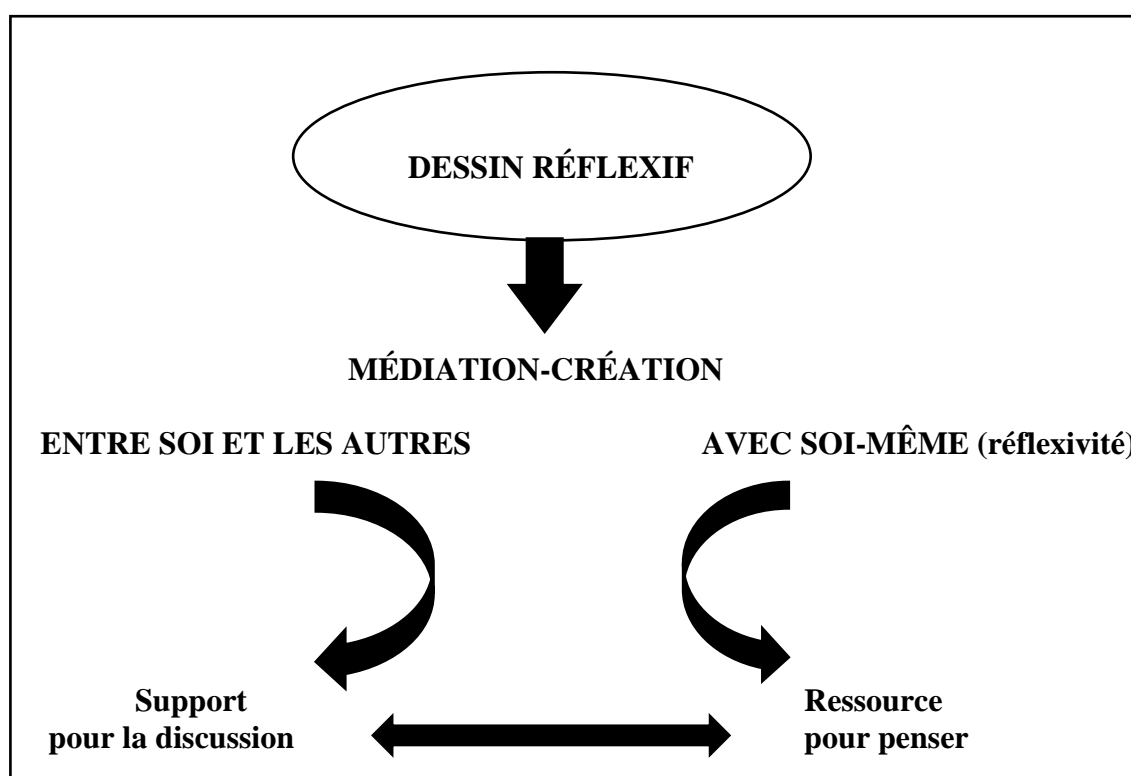


FIGURE 6 - LE DESSIN REFLEXIF : UNE MEDIATION-CREATION

- **Les entretiens semi-groupés pour se rencontrer**

La consigne d'un dessin réflexif nécessite une attention particulière. Elle doit stimuler l'expression graphique, viser la réalisation de certains éléments intéressants pour la mise en partage et l'interprétation conjointe, tout en évitant que ces contraintes ne brident la créativité du dessinateur. Il est également indispensable de souligner que l'objectif n'est pas de réaliser un « beau » dessin, mais de dire quelque chose, comme on le ferait avec des mots. Encore une fois, le fond vaut plus que la forme.

La consigne élaborée pour les entretiens semi-groupés proposait trois étapes pour la réalisation. La voici :

1/ Dessinez quatre ou cinq lieux importants pour vous (une ville, une rue, un bâtiment, une pièce dans un bâtiment, un espace naturel...). Utilisez trois couleurs différentes : une couleur pour les « lieux du passé » ; une autre pour les « lieux du présent » ; une dernière pour les « lieux du futur ». Nommez-les dans la langue de votre choix.

2/ Comblez les espaces vides de la feuille avec des mots, des chemins, des dessins.

3/ Dessinez-vous sur cette même feuille.

Il s'agissait pour les élèves de proposer une cartographie (sélective) de leur trajectoire sociobiographique¹¹⁴. Le manque de temps pour la réalisation des dessins a généralement limité le nombre de lieux à trois, chacun s'inscrivant dans une temporalité. Cela a retiré un peu de la complexité au dessin qui s'est parfois borné à trois pays. Cela dit, les verbalisations des élèves ont généralement été riches et nuancées, développées par l'intérêt des uns et des autres, et ont permis une présentation de soi historicisée mettant en évidence l'évolution des cadres spatio-temporels dans la vie du sujet, passée, présente, projetée, réelle ou imaginaire/symbolique. J'avais insisté lors de la présentation du projet sur l'importance d'apprendre des autres pour mieux se connaître soi-même. Les entretiens semi-groupés ont ainsi permis des partages d'expérience, des mises en perspective de certaines représentations et des rencontres entre des élèves qui, pourtant, se côtoient presque chaque jour. Nous y reviendrons lors de l'analyse. Les élèves étaient d'abord invités à décrire et à expliquer le dessin de leur camarade avant que celui-ci ne s'exprime, ce qui a stimulé le dialogue interprétatif entre pairs et avec moi. D'une manière générale, il est apparu qu'ils ne connaissaient pas, ou mal, les trajectoires de leurs camarades et leur découverte a suscité un grand intérêt de leur part. Cette activité a pu ainsi participer à la cohésion de classe tout en mettant en lumière la complexité des parcours biographiques, géographiques, linguistiques et socioculturels.

Pour que la rencontre soit effective et éviter un positionnement surplombant, j'ai réalisé un dessin sur la base de la même consigne, que les élèves ont interprété, puis que j'ai présenté, au début de chaque entretien. Il s'agissait de mettre en place une communication respectueuse de sujet à sujet qui estompe les codes hiérarchiques habituels de manière à libérer une parole parfois entravée par le poids du jugement. Dans cette optique, les entretiens semi-groupés ont été réalisés de manière à les « rapprocher au maximum [...] d'une situation d'interaction banale

¹¹⁴ Les extraits de transcription des entretiens et une sélection de dessins réflexifs sont consultables dans l'annexe 3.

quotidienne, à savoir la conversation, [...] qui vise à réduire au minimum l'artificialité de la situation d'entretien, et l'imposition par l'enquêteur de normes méta-communicationnelles perturbantes. » (Olivier De Sardan, 1995 : 7). Les dessins réflexifs impliquaient d'adapter les questions à ces supports et éventuellement de faire des liens entre eux. Les entretiens ne pouvaient donc pas prendre la forme d'un questionnaire préparé à l'avance. Cela aurait été en totale contradiction avec leur objectif visant une présentation singulière de chacun, à l'aune de son parcours et du regard des autres. Sur le modèle des stratégies utilisées dans le cadre d'entretiens ethnographiques, seuls les axes et les thèmes importants que je souhaitais aborder et garder en tête ont servi de canevas aux échanges : les ancrages et les déplacements, les connexions entre les cadres spatio-temporels et la (re)présentation du sujet dans ces espaces-temps.

5.2.3 Les ateliers de philosophie

- **Les questions philosophiques**

Pendant la session d'ateliers, le groupe 1 a abordé les dix questions philosophiques suivantes :

- 1/ Qu'est-ce que l'amitié ?
- 2/ Tous différents ? Tous pareils ?
- 3/ Qu'est-ce qui est beau ? Qu'est-ce qui est laid ?
- 4/ Qu'est-ce qu'aimer ?
- 5/ Devenir adulte, qu'est-ce que ça veut dire ?
- 6/ Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce qu'être heureux ?
- 7/ Qu'est-ce que la violence ? Pourquoi est-on violent ?
- 8/ Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce qu'être libre ?
- 9/ Qu'est-ce qui est bien ? Qu'est-ce qui est mal ?
- 10/ À quoi sert le langage ? À quoi servent les langues ?

Quant au groupe 2, il a traité les questionnements suivants :

- 1/ Tous différents ? Tous pareils ? (1re partie)
- 2/ Tous différents ? Tous pareils ? (2ème partie)
- 3/ Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce qu'être heureux ?
- 4/ Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce qu'être libre ?

5/ À quoi sert le langage ? À quoi servent les langues ?¹¹⁵

Le choix et l'ordre des questions n'ont pas été déterminés au hasard. L'amitié et les différences sont des sujets qui touchent et préoccupent directement les élèves. Ces premiers ateliers n'abordent pas d'emblée des notions trop abstraites. L'atelier n° 5 (devenir adulte) a permis d'entreprendre une réflexion sur la liberté (atelier n° 8), tout comme l'atelier n° 7 (la violence) a préparé l'atelier n° 9 (le bien et le mal). Il paraissait aussi pertinent de clore les sessions avec une séance consacrée au langage et aux langues puisque la parole plurilingue porteuse de sens a été au cœur de l'ensemble des ateliers. Pour le groupe 2, qui n'a bénéficié que de cinq ateliers (dont un premier atelier très court à cause d'une mise en route plus longue que prévu), j'ai choisi les thématiques que j'ai estimées les plus intéressantes pour les élèves, suite aux entretiens qui m'avaient permis de mieux les connaître.

- **Le cadre spatio-temporel**

Les ateliers ont eu lieu dans la salle de classe de l'enseignante de FLS ou au CDI. Il est apparu que les élèves avaient souvent une meilleure disponibilité d'esprit quand l'atelier avait lieu au CDI. L'atelier philo trouvait-il mieux sa place dans un lieu particulièrement consacré aux activités transversales ? Le fait de bouleverser l'espace de la classe, généralement stable, les empêchait-il de s'engager plus facilement dans l'activité ? En effet, dans leur salle de classe, il était nécessaire de constituer un cercle avec les tables avant chaque atelier, alors qu'un espace du CDI était déjà organisé de la sorte. Aussi, pour le groupe 2, l'atelier philo avait lieu juste après un cours de FLS. J'arrivais parfois alors que les élèves terminaient une activité. La transition, avant qu'ils soient réellement impliqués dans l'atelier, nécessitait généralement une dizaine de minutes.

D'une manière générale, la gestion du temps s'est révélée problématique. J'avais envisagé une heure d'atelier car c'est la durée maximale proposée pour la pratique philosophique en classe ordinaire, mais il est rapidement apparu que c'était inadapté avec des élèves allophones arrivants. Nous y reviendrons dans la section 5.4 (le bilan critique). Par ailleurs, les moments de transition, d'organisation pratique et de distribution des rôles étaient très chronophages. Les élèves du groupe 2, avec lesquels il était impossible d'empiéter sur l'heure suivante. Avec le groupe 1, je pouvais généralement faire durer l'atelier pendant une

¹¹⁵ Les extraits de transcriptions, les supports, ainsi qu'une sélection de « résultats » et de dessins réflexifs sont consultables dans les annexes 5 et 6.

heure et demie, souvent sans pause. La longueur de l'atelier n'a jamais semblé être un problème pour les élèves. Ils ont plutôt parfois exprimé leur frustration de ne pas avoir assez de temps pour développer leurs idées.

- **Les étapes principales de l'atelier**

La pratique philosophique comporte plusieurs moments. D'abord, il s'agit de s'assurer de la compréhension de la question philosophique posée. Ensuite, la découverte de documents-supports ou la réalisation d'un dessin réflexif peut précéder, interrompre ou suivre la discussion, et viser différents objectifs : mettre la pensée en route et tenter de définir la notion philosophique, problématiser/complexifier le questionnement de départ, prolonger/étayer la réflexion. Parfois, des moments de silence réflexif ont ponctué la discussion, afin de soutenir les plus réticents à prendre la parole qui avaient alors le temps de préparer leur intervention et de réfléchir tranquillement sans être bousculés par les élèves les plus réactifs. Enfin, un temps de synthèse et d'écriture collectives conclut l'atelier et permet de consigner le résultat de la recherche.

- **La répartition des rôles**

Avant le commencement de l'atelier, sur le modèle de la DVDP, des élèves volontaires endossent des rôles particuliers pendant la discussion. Un élève devient « président de séance » : il est responsable du bâton de parole. Il se place à l'intérieur du cercle et distribue la parole le plus équitablement possible, en accordant la priorité à ceux qui n'ont pas encore parlé. Celui qui reçoit le bâton est le seul à pouvoir s'exprimer, les autres doivent baisser la main et l'écouter. Le président de séance a la responsabilité de s'en assurer. L'enseignant-facilitateur le soutient dans son rôle et peut lui donner la parole s'il le souhaite pendant la discussion. On pouvait craindre que le rythme des échanges soit heurté à cause de cette contrainte mais cela n'a pas été le cas. Au contraire, il a été d'une grande utilité pour favoriser à la fois les prises de parole et l'écoute.

Deux élèves sont « reformulateurs », éventuellement « traducteurs » : ils sont sollicités par l'enseignant ou par un élève afin de reformuler les propos d'un camarade ou de l'aider à exprimer sa pensée en échangeant dans une autre langue commune que le français, quand cela est possible. Ils permettent le maintien de l'attention et de l'intercompréhension. La « reformulation » en français prend la forme, selon les compétences des élèves qui endossent

ce rôle, d'une simple répétition des propos tenus, d'une reprise corrective de l'énoncé ou d'une véritable paraphrase impliquant une interprétation du discours.

Un « secrétaire », dont le rôle était d'écrire les résultats de la recherche au tableau au fur et à mesure de l'atelier, avait été envisagé. Après trois séances, il a été supprimé car le temps accordé à cet écrit prenait le pas sur la discussion dont il entravait la fluidité. Ce rôle a donc été remplacé par celui des « comptables », deux élèves dénombrant les usages des « mots et expressions à utiliser » pendant la discussion. Nous allons y revenir.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, le facilitateur, quant à lui, commence par déclarer « son ignorance socratique » : il indique aux jeunes qu'il ne possède pas les réponses définitives aux questions posées et qu'elles le concernent autant qu'eux. Cela instaure la communauté de recherche. On fait alors le pari de l'intelligence individuelle et collective grâce à l'exigence de la pensée et au respect d'une triple éthique (de la discussion, de responsabilité et de l'altérité)¹¹⁶, que le facilitateur doit soutenir. Il aide l'élève à élaborer et à étayer sa pensée : demande de justification, d'exemples, de réflexion sur les implications de ses positionnements et sur la logique du raisonnement. Il se fait parfois « l'avocat du diable » pour « secouer » un peu les idées reçues et inciter les élèves à interroger même ce qui leur paraît évident au premier abord. En somme, il exige d'eux qu'ils se comportent en « jeunes chercheurs ». Il dresse également des bilans qui signalent l'avancée de la recherche et rappelle la question philosophique lorsque le groupe s'en éloigne. Il veille au maintien de la compréhension pour chacun et au respect des « règles de l'atelier ». Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4, la difficulté principale de ce type d'animation consiste à trouver un équilibre entre le dirigisme des échanges et la dispersion qui risque de se limiter à de l'anecdotique et d'empêcher la rigueur intellectuelle. J'expliquerai par la suite comment je suis tombée dans certains pièges que je souhaitais éviter et comment j'ai modifié les modalités de préparation des ateliers. Ma formation d'animatrice d'ateliers philo s'est progressivement consolidée, à la fois en autodidacte et en suivant un programme de formation à la pratique philosophique, proposé par la fondation Savoir être et vivre ensemble (SEVE)¹¹⁷. J'ai réactualisé et développé ma culture philosophique concernant les sujets abordés avec les élèves et je me suis appuyée sur des ouvrages adaptés aux jeunes qui vulgarisent les grands questionnements philosophiques : les différents volumes de *La Philo 100 % ado* d'Yves Michaud (2003 et 2006), les collections « Les Goûters Philo » (Labbé & Puech, 2002, 2003,

¹¹⁶ Au sujet de cette « triple éthique », voir les chapitres 3, 4 et 8.

¹¹⁷ Site internet de la fondation SEVE : <https://fondation.seve.org/>

2003b et 2004) et « Chouette ! Penser » (Revault d'Allonnes, 2006 ; Castel, 2006), ainsi que les exemples de débats proposés par Galichet (2004), entre autres. Il s'agissait également d'adapter la pratique philosophique à un public d'adolescents allophones nouvellement arrivés et de l'associer aux enjeux de la DLC. Or, à ma connaissance, des ateliers philo n'ont jamais été dispensés dans un tel contexte, ce qui ajoute de l'innovation pédagogique à une pratique déjà émergente en contexte scolaire et ouvre un nouveau champ d'exploration et d'analyse.

- **Les supports**

Des supports, qui étaient collés dans la partie « Documents » du livret, ont été utilisés pour stimuler la réflexion et aider les élèves à approfondir et à problématiser la question philosophique (cf. Annexes 5 et 6). Ces documents sont très variés. Des dessins extraits d'ouvrages de philosophie adaptés pour le jeune public (la *Philo 100 % ado* et la collection « Les Goûters Philo ») ont été exploités pour leurs messages implicites et pour leur capacité à encourager indirectement le développement réflexif. Ils ont été utilisés dans les ateliers philo n° 3 (la beauté), n° 6 (le bonheur) et n° 9 (le bien et le mal) du groupe 1 et dans l'atelier n° 3 (le bonheur) du groupe 2. Une vidéo a également été utilisée dans l'atelier n° 3 (la beauté) du groupe 1 : elle présentait des maquillages répondant à des critères de beauté différents selon les époques et les pays¹¹⁸. L'atelier philo n° 1 (l'amitié) a présenté des images extraites du film d'animation *Vice-versa* et un extrait adapté du *Petit Prince* de Saint-Exupéry. L'atelier philo n° 2 du groupe 1 et les ateliers philo n° 1 et 2 du groupe 2 (les différences) se sont appuyés sur des images humoristiques extraites de sites internet¹¹⁹ et sur une bande dessinée extraite d'une brochure de la Commission européenne, « *Moi, raciste ! ?* » (Salma, 1998) destinée à stimuler une discussion sur l'appréhension de l'altérité et sur le racisme. Des citations de philosophes et d'auteurs célèbres ont été présentées lors de l'atelier philo n° 4 (l'amour), les élèves ayant la possibilité de réfléchir sur deux ou trois d'entre elles, avant la reprise de la discussion. L'atelier n° 5 (devenir adulte) du groupe 1 a débuté par la lecture du texte (adapté) d'un album intitulé *Laurent tout seul* d'A. Vaugelade (1998) dont j'ai projeté les images. L'atelier philo n° 8 (la liberté) du groupe 1 a également été l'occasion d'une lecture (adaptée) d'un album (*Yacouba*, T. Dedieu, 1994) mais plutôt en prolongement de la réflexion. Je l'ai choisi pour le dilemme

¹¹⁸ Vidéo « la spectaculaire évolution du maquillage à travers les âges » : <http://www.pausecafein.fr/videos-decouverte/evolution-maquillage-epoques-femme.html>.

¹¹⁹ Dessin « Trop vieux, trop jeune, trop femme » : <http://blogresto.com/discrimination-restauration/>

Dessin « Les zèbres » : <http://brassmedia.over-blog.com/2016/01/blanc-et-noir-ou-noir-et-blanc.html>

moral qu'il contient et auxquels les élèves ont dû réfléchir. Enfin, la réflexion menée dans l'atelier n° 7 (la violence) a été alimentée par des images extraites de campagnes contre la violence scolaire, le harcèlement et les violences conjugales. La diversité des supports employés visait l'expérience de différentes modalités d'exercice de la pratique philosophique pour évaluer la pertinence des unes et des autres, et pour tenter de répondre à la diversité des niveaux et des centres d'intérêt liés aux âges.

- **Les dessins réflexifs**

Les dessins ont également été des supports réflexifs mais ils ont la particularité d'avoir été produits par les élèves eux-mêmes. Ces dessins ont été réalisés dans le cadre des ateliers n° 4 (l'amour), n° 6 (le bonheur), n° 8 (la liberté) et n° 10 (les langues) pour le groupe 1 et lors de l'atelier n° 4 (la liberté) pour le groupe 2 (cf. Annexes 5.4, 5.6, 5.8, 5.10 et 6.4). Ils ont été dessinés à partir des consignes suivantes : *Dessine quelqu'un ou quelque chose que tu aimes ; Dessine quelque chose qui te rend heureux ; Dessine ce qui, selon toi, représente la liberté ; Réalise un autoportrait des langues de ta vie. Fais correspondre les parties de ton corps à des langues (que tu parles, connais ou voudrais connaître)*. Les élèves, chacun leur tour, ont été ensuite invités à présenter leur dessin au sujet duquel les autres pouvaient poser des questions et proposer des interprétations.

Les deux premières consignes (amour et bonheur) ont pour but d'aider les élèves à conceptualiser-interpréter la notion en proposant des exemples concrets. La troisième (liberté) passe un cap dans l'abstraction en demandant aux élèves de dessiner la notion elle-même. Certains proposeront des exemples concrets mais de nombreux dessins seront métaphoriques. Ainsi, les dessins de la liberté sont pour la plupart à la jonction de la conceptualisation et de la problématisation compte tenu des implicites qui les traversent et suscitent un processus interprétatif de la part des participants, comme nous le verrons. La dernière consigne (autoportrait de langues) est d'emblée métaphorique et invite l'élève à opérer des choix symboliques qui seront soumis à l'interprétation et problématiseront la question de la place des langues dans la vie des sujets. Ce travail a été proposé en fin d'atelier pour amener les élèves à prolonger, pour eux-mêmes, la réflexion menée en classe.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent¹²⁰, l'atelier de philosophie en UPE2A se caractérise par une communication de type orchestral, favorisée par la multiplicité des médiations : médiations-créations (dessins réflexifs), médiations-objets (supports proposés

¹²⁰ Voir notamment la figure 5 : « schéma de communication d'une discussion philosophique ».

par le facilitateur), sujets médiateurs (reformulateurs, traducteurs, facilitateur). Ce dispositif a pour vocation de favoriser l'épanouissement de la pensée individuelle et collective grâce au dialogue interprétatif. Il s'agit également de soutenir l'expression linguistique de chacun et la compréhension de tous au fil de l'atelier.

- **Les contraintes linguistiques**

Des mots et des expressions à utiliser étaient inscrits dans le livret lors de chaque atelier. Les élèves étaient invités à les utiliser pendant la discussion. Pour les y inciter, les deux « comptables » devaient noter leurs usages sur une feuille et faire un point en fin d'atelier. Les expressions recommandées selon les groupes et les ateliers sont consultables dans l'annexe 7. Ces contraintes linguistiques avaient trois objectifs principaux :

- Diversifier le vocabulaire de l'expression de l'opinion
- Développer la capacité à argumenter et à structurer son discours : l'ajout, l'opposition, la cause, la conséquence, la concession, les exemples.
- Favoriser l'écoute et les échanges entre pairs

- **Le bilan de la recherche**

Les « résultats de notre recherche » sont consignés sur la dernière page de chaque section du livret¹²¹. Ils font le bilan des conclusions importantes auxquelles le groupe est parvenu. C'est majoritairement l'enseignant-facilitateur qui reformule et synthétise la discussion. Les élèves l'aident à nuancer et à compléter cette conclusion de manière à ce qu'elle soit la plus fidèle possible à la réflexion menée. Dans la mesure du possible, le facilitateur, avec le soutien des élèves, rappelle le nom de ceux qui ont avancé des idées (sans jugement de valeur) et souligne ainsi la dynamique co-constructive du savoir, au sein du dialogue qui a été mené.

5.2.4 Le retour d'expérience des élèves

- **Les questionnaires**

Les questionnaires de retour d'expérience¹²² étaient anonymes et ramassés par un élève. J'ai insisté sur le fait que ce n'était pas une évaluation, qu'ils pouvaient répondre tout à fait

¹²¹ Des exemples de « résultats » sont consultables dans les annexes 5 et 6.

¹²² Des exemples de questionnaires sont consultables dans les annexes 8.2 et 8.4.

librement, que les critiques étaient même bienvenues pour améliorer le dispositif que nous avons expérimenté ensemble. En voici la synthèse descriptive.

Le questionnaire proposé au groupe 1 a été complété par 10 élèves sur 11, Michal étant absent. On peut en dresser le bilan descriptif suivant :

1/ Concernant les deux thèmes préférés :

5 voix pour « la liberté »
3 voix pour « l'amitié » et pour « l'amour »
2 voix pour « devenir adulte » et pour « le bien et le mal »
1 voix pour « la violence », « le langage et les langues », « la beauté et la laideur », « le bonheur » et « les différences ».

Chaque thème a récolté au moins un vote.

Les autres thèmes que les élèves auraient aimé traiter sont : « le respect », « l'histoire », « la famille », « la sûreté », « les motifs de la guerre », « l'honneur », « les jumeaux » et « la fraternité ».

2/ Concernant les deux expressions à choisir pour définir l'atelier philo :

5 voix pour « réfléchir à la vie »
4 voix pour « respecter les autres »
3 voix pour « comprendre le monde »
2 voix pour « dessiner », « connaître les autres » et « se connaître soi-même »
1 voix pour « parler » et « écouter ».

Chaque expression a récolté au moins une voix.

Trois autres expressions ont été proposées par les élèves : « respecter l'adulte », « ne rien dire », « dire ses traditions ».

3/ Voici les réponses des élèves qui ont répondu à la question « qu'avez-vous le plus aimé ? » :

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| - Parler (X2) | - La liberté de parler |
| - Le bâton de parole (X2) | - Les langues |
| - Connaître les idées des autres | - Les citations sur l'amour |
| - Le respect | - Tout (X2) |

4/ Voici les réponses des élèves qui ont répondu à la question « qu'avez-vous le moins aimé ? » :

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| - Les « sujets » | - Le manque de temps pour dessiner |
| - Le thème « langues et langage » | - Le thème de la violence (X2) |

5/ Cinq élèves terminent par une dernière remarque comme cela leur est proposé :

« J'aimerais bien que on faisait encore des ateliers philo » « Je pense que il faut plus souvent » « Venez encore » - « J'aime atelier » « Ce était très bien. J'apprend trop des choses et merci Mme anne pour tout vous êtes trop gentille et merci »
--

Le questionnaire de retour d'expérience proposé au groupe 2 a été complété par 7 élèves sur 10, Geani, Violetta et Amani étant absents. Les réponses obtenues sont les suivantes :

1/ Concernant leur thème préféré :

4 voix pour « la liberté » 2 voix pour « le bonheur » 1 voix pour « le langage et les langues » 0 voix pour « les différences »
--

Les autres thèmes que les élèves auraient aimé traiter sont : « les nationalités », « la fraternité ».

2/ Concernant les deux expressions choisies pour définir l'atelier philo :

5 voix pour « réfléchir à la vie » 3 voix pour « se connaître soi-même » 2 voix pour « connaître les autres », « comprendre le monde » et « respecter les autres » 0 voix pour « parler », « dessiner » et « écouter ».
--

Trois autres expressions ont été proposées par les élèves : « l'avenir », « rester avec des amis et écouter », « apprendre la vie ».

3/ Voici les réponses des élèves qui ont répondu à la question « qu'avez-vous le plus aimé ? » :

- | | |
|--|--|
| - Parler (X3) | - Parler librement |
| - Partager ses idées | - Les images (comme support à la discussion) |
| - « On se sent bien, à l'aise » | - « Quand les autres racontent des histoires » |
| - La bande dessinée (dans l'atelier sur « les différences ») | |

4/ Voici les réponses des élèves qui ont répondu à la question « qu'avez-vous le moins aimé ? » :

- | | |
|--|---------------------|
| - Attendre pour parler | - Attendre le bâton |
| - Dessiner (X2) | - Écrire |
| - « Quand quelqu'un parle et je comprends rien » | |

5/ Quatre élèves terminent par une dernière remarque comme cela leur est proposé :

« J'aime les cours de philo et j'aime Mme Anne-Sophie »
« J'ai trop aimé l'atelier philo »
« Moi j'ai bien travailler avec Mme Cayet »
« J'aime la vie même si des fois moche »

- **Les dessins réflexifs de l'atelier philo**

Avant les vacances de printemps, une feuille a été distribuée aux élèves afin qu'ils y dessinent leur représentation de l'atelier philo. La consigne posait la question sous la même forme que celle des séances précédentes : « Qu'est-ce qu'un atelier philo ? ». Ainsi elle incitait les élèves à adopter la même posture réflexive. Elle proposait ensuite de « dessiner l'atelier philo avec des dessins (bien sûr !) mais aussi des mots, des phrases... ». Ces dessins ont été les supports de la dernière discussion qui a eu lieu avec chaque groupe (cf. Annexes 8.1 et 8.3). Les élèves ont présenté leur dessin et, par la même occasion, ont partagé leur représentation de l'atelier philo.

Je leur ai également proposé une représentation métaphorique de l'atelier philo en leur offrant une plante fleurie et je les ai remerciés de leur collaboration.

5.2.5 Les questionnaires destinés à l'équipe éducative

Les questionnaires¹²³ soumis au personnel du collège ont permis d'apporter un regard transversal sur la recherche-action et de la mettre en perspective avec les représentations et les préoccupations des différents acteurs éducatifs concernant les élèves allophones arrivants, leur prise en charge et la place des langues et des cultures au collège.

En ce qui concerne la direction, seul le principal adjoint a répondu au questionnaire. Ses réponses ont montré l'intérêt qu'il porte à la présence d'une UPE2A dans l'établissement et la manière dont il aborde l'accueil et l'inclusion des élèves allophones.

Les quatorze questionnaires récoltés auprès des enseignants et d'une conseillère principale d'éducation (CPE) ont permis de mettre en lumière la manière dont ils perçoivent les élèves allophones, la façon dont ils abordent leur plurilinguisme et les besoins ressentis en termes d'accueil et d'accompagnement de ces élèves.

Deux questionnaires ont été spécialement élaborés pour Maria B., l'enseignante de FLS, et la professeure documentaliste. Seule Maria B. y a répondu. Ses réponses ont mis en évidence sa manière d'appréhender les élèves allophones arrivants, ainsi que son métier, d'indiquer quels aménagements elle souhaiterait et quelle place elle accorde aux langues et aux cultures de la classe.

- **Représentations des élèves allophones nouvellement arrivés – Bilan des questionnaires**

Nous appréhendons la notion de représentation comme une forme de médiation entre le sujet et l'autre-soi-monde. Elle demeure instable, évolutive et les ressorts de son élaboration, complexes et même opaques. Comme l'écrit le psychologue Ehrlich (cité par Bernoussi & Florin, 1995 : 71),

la représentation est comme la météorologie. Délicatement éthérée, elle est source d'espérance inquiète et de quelques satisfactions. Elle rend des services sans être véritablement fiable. On entrevoit vaguement comment elle se construit. On ne voit pas du tout comment elle fonctionne. Et on est presque certain qu'elle existe vraiment (Ehrlich, 1985 : 229).

Ainsi, bien qu'on ne puisse pas se fier aux représentations, ni les considérer comme définitives, elles sont néanmoins un mode d'accès privilégié à la compréhension individuelle et collective

¹²³ Le questionnaire de l'enseignante de FLS et du principal adjoint, ainsi qu'un exemple de questionnaire distribué aux enseignants du collège sont consultables dans l'annexe 9.

du réel. Les réponses aux questionnaires mettent en lumière certaines représentations que le personnel éducatif projette sur les élèves allophones nouvellement arrivés.

Les réponses de Maria B., enseignante de FLS, sont en caractères gras.

Les réponses de Monsieur B., principal adjoint du collège, sont soulignées.

REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS			
En termes de lacunes / de difficultés	En termes d'apports / de bénéfiques (scolaires)	Connotées affectivement ou émettant un jugement de valeur	Inclassables
Difficulté de communication (X2)	Attentif (X3)	Intéressant (X2)	Différence
Perdu (X2)	Motivé (X2)	Attachant	Intégration plus ou moins rapide
Isolé (X2)	Intéressé (X2)	Courageux	Acceptation par les autres
En attente	Volontaire (X2) Volonté	Sympathique	
N'ont pas toujours les codes/règles du collège	Richesse <u>Richesse</u>	Fragile	
Novice	Curieux Curiosité	Timide	
En retrait	Demandeur	Introverti	
Difficultés à gérer une nouvelle liberté (pour certains)	Impliqué à l'oral	Bien souvent plus envie d'apprendre que beaucoup d'enfants nés en France	
En fonction des origines de chacun, problèmes de tolérance et d'acceptation de la différence	Observateur		
Désorienté (parfois)	Enrichissement culturel		
	Richesse culturelle et linguistique		
	<u>Diversité</u>		
	<u>Groupe soudé</u>		

TABLEAU 5 - REPRESENTATIONS DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES - BILAN DES QUESTIONNAIRES (EXP.1)

- **Les situations relatées**

Les situations que les enseignants ont choisi d'évoquer mettent aussi en évidence des représentations, soit en termes de lacunes ou de difficultés (souvent partagées par l'enseignant), soit en termes d'apports positifs. Deux enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Cinq enseignants ont donc rapporté certaines difficultés :

Un « choc de cultures » : une élève pour qui il était impensable de quitter sa veste lors d'une activité en extérieur.

Un enseignant qui a donné un cours à un élève allophone avant l'existence des cours de FLS, s'était aidé d'un manuel de CP et avait suscité un fort sentiment de régression chez son jeune élève arabophone de 17 ans.

Une élève complètement débutante avec laquelle l'enseignant ne peut communiquer que par mimétisme ou avec des « sourires ». Cela rend le travail disciplinaire très compliqué.

La difficulté de l'orientation des élèves allophones arrivants inscrits en 3^{ème}. Certains souhaiteraient faire une seconde générale alors qu'ils ne possèdent pas encore suffisamment la langue française.

« Impossible de lui faire comprendre le matériel que j'utilisais (maquettes, machines) ».

Cinq enseignants ont choisi de présenter une situation plutôt positive :

Deux élèves qui, malgré leurs difficultés en français, ont obtenu les meilleurs résultats en course d'orientation.

Une enseignante d'italien relate une « belle expérience » : elle a donné deux cours particuliers à un élève venant de Pologne en alternant l'anglais et le français.

Des élèves ont fait goûter des spécialités culinaires de leur pays.

Un élève allophone a fait un petit cours dans sa langue pour que les autres élèves prennent conscience de la situation de leurs camarades en UPE2A.

Une élève russophone a dessiné une « magnifique arlésienne », toujours affichée dans la classe, et s'était montré très « intéressée par la culture provençale ».

Une enseignante confronte deux constats : d'un côté, des élèves allophones qui parviennent à d'excellents résultats scolaires en peu de temps ; de l'autre, des élèves expulsés du territoire. Elle ajoute que « c'est honteux car l'éducation est un droit et un devoir en France. Pourquoi empêcher des enfants d'apprendre, de vivre dans un pays qui les accueille et est censé les protéger ? ».

La CPE évoque un événement, plutôt sous la forme d'un constat : un élève a été convoqué parce qu'il avait un couteau dans son sac et lui a expliqué qu'en Tchétchénie, les élèves ont tous ce genre d'objets sur eux pour se défendre.

Quant à l'enseignante de FLS, elle insiste sur la relation de « complicité » qu'elle développe avec l'ensemble de ces élèves.

- **Les langues premières et les parcours socioculturels en classe ordinaire**

Sur les quatorze questionnaires complétés, sept enseignants disent ne pas faire intervenir les langues et les cultures premières des élèves en classe. Plusieurs invoquent le fait que leur discipline ne s'y prête pas (SVT (X2), EPS, mathématiques, anglais). Une enseignante d'anglais indique qu'ajouter une langue à l'anglais et au français, « cela ferait peut-être beaucoup ». Une autre dit qu'elle n'a pas les compétences et qu'elle doit « faire intervenir d'autres élèves pour communiquer ». Les six autres enseignants (lettres, italien, EPS (X2), espagnol) et la CPE disent les faire intervenir dans leurs pratiques pour plusieurs raisons :

<p>Demander à un élève allophone de traduire pour faire « passer le message » à un camarade qui parle la même langue (la CPE) Faire le lien entre le provençal et les langues régionales des pays d'origine. Le vocabulaire La « présentation de situations différentes » L'« utilisation d'éléments culturels (contes etc.) » Comparer les systèmes éducatifs (X2), les langues (X3), la nourriture, les paysages, la culture « Essayer de faire prendre conscience à tous les enfants de la chance que l'on a de vivre en France... liberté... égalité... droit à l'éducation pour tous les enfants ».</p>
--

En classe de FLS, l'enseignante les fait « réfléchir au fonctionnement de la nouvelle langue », les incite à « se raconter dans leur langue ». Elle insiste sur l'importance de ce lien régulier avec leur langue première, considérée comme le dernier « espace matériel qui "leur reste" et les lie avec leur pays ».

Quant au principal adjoint, dans le cadre d'un entretien avec une famille, il lui arrive de faire intervenir un élève allophone comme traducteur.

- **La formation**

Onze enseignants, ainsi que la CPE, considèrent ne pas être suffisamment formés pour répondre aux spécificités du public allophone arrivant. Un enseignant ne répond pas à la question. Enfin, une enseignante d'EPS répond par l'affirmative en signalant que, dans sa discipline, « ce sont des élèves classiques il n'y a "que" la barrière de la langue qui pose problème ».

L'enseignante de FLS se considère suffisamment formée, même si elle note deux difficultés : la gestion d'un effectif très important et la prise en charge des élèves qui n'ont pas ou peu été alphabétisés dans leur première langue.

Le principal adjoint indique que, dans le cadre de la formation des chefs d'établissement, il n'y a aucune préparation à la prise en charge d'une UPE2A. Il est actuellement stagiaire et finalise sa formation. Sa réponse illustre donc une réalité récente. En conséquence, il précise que cela nécessite un intérêt pour le dispositif et un travail étroit avec le professeur qui en a la responsabilité.

- **Les aménagements idéaux**

Les aménagements proposés dans les questionnaires sont les suivants :

Tutorat (X3)

Attendre qu'ils aient un « petit vocabulaire » / des « rudiments de français » pour les intégrer à la classe (X2)

La présence d'interprètes (X2)

Plus d'échanges entre l'UPE2A et les autres classes (X2)

Diminuer les effectifs (X2)

Attendre une meilleure compréhension du français avant de faire de l'anglais

Un renforcement des cours de FLE

Commencer la deuxième langue vivante étrangère en même temps que les autres élèves

« Vocabulaire anglais spécifique à une discipline »

Présentations ponctuelles des pays d'origine (importance d'une valorisation)

Leur faire ressentir qu'ils sont une richesse et qu'ils ne sont pas des « étrangers »

Accueil plus personnalisé (présentation de l'élève, par exemple).

L'enseignante de FLS souhaiterait également un travail d'équipe plus « fin », une assistance pédagogique en cas d'« afflux » et la création de binômes avec des élèves de classe ordinaire.

L'ensemble de ces éléments seront analysés dans la section 5.3.

5.2.6 Modalités de recueil du corpus

La présentation du projet, les entretiens semi-groupés et les ateliers philo ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone avec l'accord des élèves et de l'enseignante. Seul l'atelier n° 10 du groupe 1 n'a pas pu être enregistré pendant les trente premières minutes, à la suite d'un problème technique. L'enseignante de FLS a également filmé, en partie, deux séances :

l'atelier n° 1 (Qu'est-ce que l'amitié ?) du groupe 1 et l'atelier n° 4 (Qu'est-ce que la liberté ?) du groupe 2. J'ai informé le groupe de mon intention de conserver et de transcrire nos séances pour mon travail de recherche. Elles ont toutes été transcrites entièrement¹²⁴. J'ai fait en sorte que les élèves soient conscients d'être les acteurs d'une expérience pédagogique et connaissent les grandes lignes de mon projet de recherche. Certains, au fil des ateliers, ont ainsi pris l'habitude de s'assurer de la mise en route du dictaphone et l'éteignaient parfois eux-mêmes à la fin de l'atelier. Plusieurs fois, des élèves m'ont spontanément donné leur opinion sur l'organisation de l'atelier (l'usage du bâton de parole, les rôles, les supports utilisés...), désireux de soutenir mon travail de recherche pédagogique. En effet, j'ai systématiquement justifié les ajustements que j'ai progressivement mis en place et ai partagé avec eux certaines difficultés liées à l'organisation (par exemple, la temporalité) et à l'animation (par exemple, ne pas donner mon point de vue, justifier le fait que je n'attende pas d'avoir le bâton pour prendre la parole). Ce partage leur a conféré un statut de co-acteurs de la recherche et a favorisé leur investissement (dans) et leur compréhension (de) l'activité. Le code utilisé pour les transcriptions s'inspire de celui du groupe de recherche IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) du laboratoire DILTEC de l'université Sorbonne-Nouvelle, présenté par Francine Cicurel (2011 : 326) (cf. Annexe 2).

Les temps d'échanges avec Maria B., avant ou après les ateliers, ont fait l'objet de prises de notes. Les moments informels au collège, en salle des professeurs notamment, m'ont parfois apporté de nouveaux éléments, que j'ai consignés *a posteriori*. Par principe, je me suis intéressée à tout ce qui constituait mon « terrain », c'est-à-dire, avant tout, les personnes, leurs relations et leurs modalités d'action au sein du collège, afin de découvrir, peut-être, quelques liens à tisser avec ma problématique. Il s'agissait de rester attentive et perméable aux éléments imprévus. Olivier De Sardan (*op. cit.*, ch. 1)¹²⁵, lorsqu'il évoque la recherche ethnographique, insiste sur cette nécessaire posture. Ainsi, nous avons postulé que le terrain nous ouvrirait de nouvelles perspectives et admis d'emblée que l'action projetée, et la recherche qui y est associée, seraient déstabilisées par l'expérience.

¹²⁴ Un échantillon des transcriptions de l'ensemble des séances est consultable dans les annexes 3, 4, 5 et 6.

¹²⁵ Rappel de l'extrait cité dans le chapitre 1 : la recherche de terrain n'est pas le « coloriage d'un dessin préalablement tracé : c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise. Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé [...] et d'être en mesure de produire des données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses » (Olivier de Sardan, 1995 : 4).

5.2.7 Corpus : vue d'ensemble

L'ensemble du corpus est synthétisé dans le tableau ci-dessous. Nous ne parlerons pas de « données », dans la mesure où ce terme nous paraît particulièrement inadéquat dans notre contexte. En effet, rien n'est « donné » dans ce corpus qui a plutôt été (co-)construit dans une optique d'innovation dans le champ de la DLC. En revanche, un retour au sens étymologique du mot *corpus* nous semble pertinent dans la mesure où nous considérons que ces éléments constituent les « organes vitaux » de notre thèse auxquels la recherche tente de *donner corps*.

CORPUS – EXPÉRIENCIATION N° 1		
Corpus écrit	Corpus audio et audiovisuel	Corpus graphique
« L'espace de réflexion personnelle » de chaque élève pour chaque atelier.	Présentation du projet aux élèves : une séance d'une heure avec chaque groupe.	Dessins réflexifs réalisés pour se présenter pendant les entretiens semi-groupés.
« Les résultats de la recherche » des groupes 1 et 2 pour chaque atelier.	7 entretiens semi-groupés d'environ 30 minutes chacun.	Dessins réflexifs réalisés pendant les ateliers philo : l'amour, le bonheur, la liberté, les langues (avec le groupe 1) ; la liberté (avec le groupe 2).
Questionnaires de retour d'expérience des élèves.	10 ateliers philo d'une heure à une heure et demie (Groupe 1). Une séance a été partiellement filmée.	Dessins réflexifs de l'atelier philo réalisés pour la séance de retour d'expérience
Questionnaires destinés au personnel du collège.	5 ateliers philo d'une heure (Groupe 2). Une séance a été partiellement filmée.	
Transcription écrite complète du corpus audio.	Séances de retour d'expérience : une heure avec chaque groupe.	

TABLEAU 6 - CORPUS - EXPERIENCIATION 1

5.3 L'analyse du premier corpus de recherche

5.3.1 Une pédagogie relationnelle et dialogique

Pendant les ateliers philo, le facilitateur accompagne les élèves dans leur réflexion et les aide à s'approprier un schéma de communication inhabituel. Ainsi, comme nous l'avons indiqué précédemment, il s'assure du maintien de l'écoute et de la compréhension par chacun. Cela peut se traduire, par exemple, par le fait d'interroger sciemment un élève qui n'écoute pas pour l'inciter à revenir dans la discussion, reprendre les mots d'un élève à l'identique ou préciser le vocabulaire, pour soutenir le développement du raisonnement, comme c'est le cas dans cet échange entre Wassim et moi lors de l'atelier n° 9 sur la question du bien et du mal :

<p>545. Wa : <i>Chacun il a il a du mal. Même il est bien, il a du mal. C'est comme l'égalité. C'est ça, je sais pas comment on dit. Comme une balance, je sais pas.</i></p> <p>546. ASC : <i>Comme une balance. Comme un équilibre.</i></p> <p>547. Wa : <i>Équilibre, oui c'est ça.</i></p> <p>548. ASC : <i>Hum.</i></p> <p>549. Wa : <i>C'est quand il y a du mal il y a du bien. Quand il y a du bien il y a du mal. Toujours comme ça.</i></p>
--

Si besoin, le facilitateur recentre la discussion sur la question posée pour éviter de trop longues digressions. Il valorise systématiquement les nouvelles idées et demande souvent à ce qu'elles soient répétées ou reformulées (cf. Annexe 5.3, ext.5)¹²⁶. D'une manière générale, il accorde *a priori* de la valeur aux paroles de tous les élèves et incite l'ensemble du groupe à faire de même. Lors de la dernière séance de retour d'expérience avec le groupe 1, Ratmir fait ainsi remarquer qu'« *on a pris se connaître et écouter des autres* ». Écouter autrui et accorder de l'importance à ses paroles en le considérant comme un partenaire dans l'élaboration de la réflexion est un apprentissage à part entière que la gestion de la parole au sein de la discussion pourrait donc permettre de développer.

De petits moments de silence incitent également les élèves à réfléchir (annexe 6.3, ext.2). Les dessins réflexifs sont également présentés comme des soutiens à la réflexion et doivent être réalisés dans le silence. J'ai aussi insisté sur le fait de réfléchir avant de lever la main et de toujours justifier ses opinions. Rapidement, les élèves ont assumé cette posture réflexive. Rejhana l'utilise même comme un argument pour justifier le fait de ne pas être en mesure de reformuler une intervention : « *J'ai pas écouté. J'ai réfléchi à quelque chose* ». En

¹²⁶ Pour les renvois en annexe, nous emploierons l'abréviation « ext. » pour « extrait ».

effet, chercher à comprendre un camarade tout en réfléchissant à sa propre intervention en langue seconde (en lien avec ce qui vient d'être dit) est un travail cognitif particulier et difficile qui est peu mis en œuvre en cours de langue. Or, les interactions sociales sont généralement construites sur ce modèle. Cet exercice cognitif paraît donc essentiel pour faciliter la socialisation des élèves allophones. La discussion philosophique permet de le mettre en œuvre.

Les silences soutiennent également les élèves les plus réticents à prendre la parole en public ou qui ont besoin de davantage de temps pour préparer leurs interventions. En effet, les profils des « discutants » sont très variés. Wassim, Nicolas, Ebru, Zobair sont des élèves moteurs des ateliers et apportent de nouveaux éléments assez tôt dans la discussion. D'autres ont besoin de bien cerner le sujet (leur compréhension orale étant plus faible) avant de se lancer. C'est par exemple le cas de Ratmir, d'Ilyar ou de Mariam. Certains prennent peu la parole par timidité ou parce qu'ils n'y sont pas habitués (Djouariat), ou encore parce qu'ils considèrent qu'ils ne peuvent pas encore exprimer leurs idées en langue seconde (Irada, qui passe souvent par la traduction). On peut aussi penser qu'ils le font par choix (puisque personne n'est forcé de prendre la parole) car ils préfèrent être dans l'écoute que dans la parole. Un élève du groupe 2 signale ainsi dans un questionnaire qu'il « aime plus quand les autres racontent quelque histoires ». Ils sont néanmoins dans une écoute active et quand ils prennent la parole, c'est généralement pour apporter des idées pertinentes. C'est notamment le cas d'Irada. Dans les questionnaires de retour d'expérience, si deux élèves ont indiqué que « la liberté de parler » était ce qu'ils avaient préféré dans l'atelier philo, un élève du groupe 1 ajoute aussi l'expression « rien dire » pour désigner les activités qui y avaient lieu. Se taire et écouter est effectivement une compétence essentielle pour être acteur d'une discussion et d'une réflexion collective. La liberté de parole inclut la liberté de choisir le silence tout en restant acteur de la discussion. Cette conception de la liberté de parole permet aussi de relativiser une culture éducative ethnocentrée qui a tendance à considérer la participation orale comme une preuve d'inclusion scolaire alors que, dans de nombreux contextes éducatifs à travers le monde, les élèves ne sont jamais invités à prendre la parole en classe (encore moins pour exprimer un point de vue personnel), le silence étant la règle, la plupart du temps, et considéré comme une preuve de sérieux.

La répartition des rôles a été fondamentale dans la gestion et la stimulation de la parole, notamment le rôle du président de séance, responsable du bâton de parole. L'enseignant le soutient dans sa tâche et, si besoin, lui rappelle ses responsabilités. Il répète régulièrement aux élèves le principe du bâton de parole : seul celui qui le tient peut parler, les autres baissent la

main pour être dans l'écoute, et non dans la projection de ce qu'ils souhaitent exprimer. Ces rappels réguliers et les rituels qui rythment chaque atelier ont permis l'appropriation des règles par les élèves. Ainsi, pendant le premier atelier, j'ai fait remarquer à Djenis qu'il n'avait pas écouté un camarade parce qu'il avait gardé la main levée (cf. Annexe 5.1, ext. 2). Lors de l'atelier philo n° 3, c'est lui qui demande à Ilyar de baisser la main pendant une intervention d'Irada (cf. Annexe 5.3, ext.3). Quand nous avons fait la séance de retour d'expérience avec le groupe 1, un petit débat concernant l'usage du bâton a eu lieu (cf. Annexe 8.1, ext. 3). La plupart l'ont trouvé utile : « *Comme ça il y a tout le monde qui parle* » (Karima) ; « *Grâce au bâton tout le monde il parle, personne il discute comme ça c'est mieux* » (Ilyar). Irada décrit avec humour le bâton de parole comme un membre de la famille. L'idée d'une répartition équitable de la parole qui n'exclut aucun participant, semble être la plus importante pour les élèves. Le bâton de parole participe à une organisation démocratique et non discriminante. Seule Ebru, ainsi que deux répondants au questionnaire du groupe 2, ont regretté cet usage parce qu'ils avaient le sentiment d'attendre trop longtemps avant d'avoir la parole. Le groupe 2 a été plus limité par le temps et les élèves, plus avancés en français, avaient besoin de moins de temps pour préparer leurs interventions orales. Cela peut expliquer ces points de vue.

Les reformulateurs et les traducteurs, sous l'impulsion de la facilitatrice, ont également joué un rôle important dans le maintien de l'écoute et de la compréhension, dès le premier atelier du groupe 1 portant sur l'amitié :

145. Ra : *Ami c'est... Ami c'est... Copine c'est juste copine comme euh tu joues avec euh elle, tu passes le temps. Et quand c'est ami tu... Comment on dit ça... Comme tu commences à marcher avec elle, beaucoup passes le temps et... toujours. Par exemple tu pars dans l'autre pays, et après tu peux... Tu toujours... Tu veux venir XXX encore. Tu veux parler avec elle beaucoup.*

146. ASC : *Alors Nicolas, reformulateur.*

147. Ni : *À mon avis, il a expliqué [k e] les copains, ils sont comme les copains qui rigolent ensemble euh comme ça. Mais amis, ils commencent à sortir ensemble, à parler un peu plus, ils commencent euh comme il va dormir chez elle. Lui il voulait dire aussi quand il partait dans un autre pays, il parlait dans... avec son téléphone, rester toujours en contact, en con-tact, en contact.*

Cet exemple illustre la manière dont la reformulation favorise le développement d'une empathie cognitive chez Nicolas, traduite par l'emploi du discours indirect (*il a expliqué que... ; il voulait dire aussi...*). Nicolas, d'un niveau plus avancé que Ratmir, permet à ce dernier d'entendre des expressions possiblement utiles pour exprimer sa pensée (*rigolent ensemble ; rester en contact*) qui, pour une fois, ne sont pas proposées par un enseignant, mais par un pair. Les reformulateurs interviennent donc le plus souvent quand le facilitateur le juge nécessaire : lorsqu'une

intervention est difficile à comprendre, lorsqu'il souhaite mettre en lumière une idée intéressante ou qu'un participant signale qu'il n'a pas compris. L'enseignant-facilitateur reformule aussi lui-même quand les médiateurs n'y parviennent pas ou pour ne pas rompre le rythme de la discussion. Certains reformulateurs peuvent toutefois avoir tendance à intervenir spontanément et à annexer la parole de leurs camarades comme c'est le cas de Djenis, dans l'atelier n° 4. Il veut parler à la place de Michal car il sait que son camarade et ami a des difficultés à prendre la parole (cf. Annexe 5.4, ext.1). Il faut alors être vigilant à la tentation qui consiste à vouloir « penser à la place des autres ». Les traducteurs ont également facilité l'intercompréhension et l'inclusion de certains élèves, notamment Irada et Ratmir. Ceux qui pouvaient endosser ce rôle le faisaient avec beaucoup d'empressement, comme Ilyar : « *Madame, madame, je vais la "dictionner", elle va dire russe !* ». Djenis et Rejhana, qui ont appris le russe grâce à leurs camarades kazakhs, étaient aussi enclins à montrer leurs compétences en traduction. Cette façon de faire vivre le plurilinguisme en classe est apparue comme très motivante pour les élèves. Des dictionnaires bilingues étaient également toujours disponibles. Ces rôles de médiateurs ont trouvé leur place dans les ateliers et les élèves les ont bien assimilés. La remarque d'Ilyar lors de l'atelier n° 7 le montre bien : « *je dis qu'est-ce qu'il a dit ou je dis ce que je pense ?* » ; ou encore le fait que Wassim s'amuse à demander à Djenis de reformuler ses propos plutôt que de les répéter lui-même (cf. Annexe 5.5, ext.2).

Les élèves deviennent les acteurs principaux de la discussion, le facilitateur les accompagnant et les soutenant dans l'avancée de leur recherche. Pour qu'ils puissent tous trouver leur place dans les échanges, le temps de l'explicitation est indispensable. Toute intervention doit être comprise par le groupe. Cela participe aussi à valoriser la parole de chacun. Aucun participant ne doit « rester avec ses pensées sur les bras » en ayant le sentiment d'être incompris et exclu de la discussion. Ainsi, lors du premier entretien avec le groupe 2 (cf. Annexe 3.5, ext.1), mes demandes d'explicitation, puis une question d'Amira, ont permis de comprendre les conditions de vie de Zobair en Afghanistan. En effet, il indiquait habiter dans une grande ville (Kandahar) où ne vivaient que quatre ou cinq familles. Je ne comprenais pas ce paradoxe. Il a alors précisé que la ville avait été désertée par sa population à cause de la guerre (et de l'arrivée des talibans) et des mines antipersonnel qui jonchent le sol. Amira lui a ensuite demandé pourquoi toute la famille (soit une trentaine de personnes) habitait dans un même bâtiment. Celui-ci a expliqué l'importance d'être uni au cas où quelqu'un soit blessé. Ce que j'avais d'abord interprété comme une difficulté dans l'expression orale de Zobair s'est révélé être la description d'un mode de vie singulier qu'il a partagé avec le groupe. Cet exemple

montre à quel point les écarts entre les visions du monde et les vécus individuels peuvent être sources de malentendus. Sans une approche compréhensive, le sujet risque d'être renvoyé à un sentiment de rejet et de solitude qui peut favoriser son isolement et développer des blocages vis-à-vis de ses apprentissages et de sa socialisation. Au contraire, les confidences de Zobair ont été accueillies avec beaucoup de chaleur et d'attention (il a spontanément été applaudi par ses camarades, très touchés par ce partage, à la fin de l'entretien) et ont même incité Karina et Ajib à se raconter à leur tour. L'empathie cognitive que nous avons évoquée se double d'une empathie affective ; toutes deux participent à l'effectivité de la rencontre inter-individuelle.

Tout au long des ateliers philo, les demandes de précision et d'explicitation ont permis de faire avancer la réflexion et de consolider le groupe. La recherche en communauté ne peut se poursuivre tant qu'un élève n'est pas allé au bout de son idée, ce qui a progressivement incité le groupe à s'entraider spontanément. Le facilitateur doit également endosser une posture très compréhensive pour ne pas trahir ou détourner la pensée de l'élève. Ainsi, lors de l'atelier n° 5 du groupe 2 (cf. annexe 6.5, ext.2) alors qu'Ebru avançait que nous avions besoin du langage « pour vivre », ma demande d'explicitation l'a amenée à préciser son idée et à avancer qu'il faut se parler pour éviter d'avoir des préjugés. Demander à l'élève d'illustrer une notion ou un argument peut aussi être un moyen utile de faciliter l'intercompréhension ou de révéler des mécompréhensions. Cela a été le cas pour Mariam lorsque son exemple a montré qu'elle confondait « préjugé » et « mensonge » (cf. Annexe 5.2, ext.2).

La posture compréhensive du facilitateur est aussi une façon de considérer l'élève comme un interlocuteur légitime, dont les apports sont essentiels. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, les élèves d'UPE2A doivent souvent faire leur preuve pour être considéré comme des élèves à part entière dans l'espace scolaire. Leurs compétences en langue seconde semblent déterminer l'ensemble de leur niveau scolaire (parfois même de leurs capacités intellectuelles), ce qui entraîne une baisse de l'estime de soi et une grande insécurité. Certains questionnaires d'enseignants illustrent, en partie, ce type de croyance¹²⁷. Dans le cadre de la pratique philosophique, le rapport est inversé, ils deviennent producteurs de savoirs, avec l'aide de l'enseignant-facilitateur. Ils se sentent alors autorisés à partager leurs connaissances et leur culture (générale), (re)légitimés dans le cadre scolaire, quel que soit leur niveau en langue française. Ainsi, en entretien, quand je suggère à Ebru de réfléchir à un métier en lien avec la nature, qu'elle dit affectionner, elle me répond qu'elle ne souhaite être ni Lamarck, ni Darwin (cf. Annexe 3.6, ext.3). Wassim a révélé qu'il connaissait de nombreux philosophes et

¹²⁷ Voir *supra* : partie 5.2.3.

a proposé le nom « Aristote » pour le groupe 1. Par la suite, lors de l'atelier n° 4 (le bonheur), je lui ai demandé s'il connaissait Diogène. Il ne le connaissait pas mais par cette sollicitation, il s'est peut-être senti plus légitime, quelques minutes plus tard, pour évoquer le fait que Newton ait choisi, pour des raisons morales, de ne pas révéler immédiatement ses découvertes, ce que je ne savais pas et s'est avéré exact (cf. Annexe 5.6, ext.1).

La démarche collaborative, constitutive de la communauté de recherche philosophique, a été visible dans la progression de la pensée. Les reformulateurs, les traducteurs et, d'une manière générale, le fait de chercher à se comprendre, ont permis de faire émerger diverses idées s'enrichissant mutuellement. L'atelier n° 4 du groupe 1 (devenir adulte) en est un bon exemple (cf. Annexe 5.5, ext.1). La lecture de l'album *Laurent Tout seul* de Vaugelade a d'abord permis à Ilyar d'établir un lien entre le sentiment de liberté et la solitude. Wassim fait alors remarquer que c'est l'expérience de la liberté, d'abord envisagée positivement, qui a fait évoluer les sentiments du personnage. Ratmir donne un exemple pour confirmer l'idée de Wassim : « *Parce que euh quand il avait perdu et euh c'était nuit et euh toujours il pensait à sa mère* ». Djenis enchaîne alors en exprimant l'idée de responsabilité. De même, dans l'atelier philo n° 6 (le bonheur), je sollicite le groupe pour expliquer la phrase de Wassim selon laquelle il faut « travailler pour être heureux » (cf. Annexe 5.6, ext.2). Les reformulateurs et les interprétations de Mariam et d'Irada permettent alors au groupe de s'approprier l'idée de Wassim, de l'analyser et de l'amener plus loin dans la réflexion. Le facilitateur peut aussi parfois décider d'apporter lui-même un nouvel élément qu'il considère important. Ainsi, lors de l'atelier philo n° 9 (le bien et le mal), alors que le groupe semblait avoir épuisé les raisons qui nous empêchent de mal agir, j'ai choisi d'ajouter la notion de « jugement » à celles d'interdiction et de punition (cf. Annexe 5.9, ext.2). J'ai ainsi contribué à « étayer » les propos des élèves (Bruner, 1983) et à soutenir l'avancement de leur pensée dans la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1934).

D'une manière générale, la pratique philosophique en communauté de recherche les a incités à s'appuyer sur la pensée de l'autre pour avancer dans leur propre réflexion. Amira signale, dans l'atelier n° 4 du groupe 2, qu'elle reprend une idée d'Ebru : « *comme elle a dit tout à l'heure Ebru* ». Certaines interjections et exclamations illustrent aussi des moments de « saisissement » face à la pensée d'autrui. On peut noter le « *Ah j'ai compris* » de Ratmir observant le dessin réflexif de Wassim représentant la liberté, le « *Ah bon ?* » de Djenis lorsque j'ai suggéré que la liberté intérieure pouvait sauver du désespoir ou encore les « *Ah oui !* » signalant qu'un élève réalise ou comprend quelque chose. Parfois, la compréhension de l'autre

va jusqu'à proposer une interprétation à sa place, dans une optique coopérative. Zobair, par exemple, voyant les difficultés de sa sœur Mahbouba à expliquer son dessin de la liberté, l'interprète spontanément à sa place : « *T'es tranquille sur le jardin tu regardes là-haut les... étoiles le soir t'es bien là.* ». Le dispositif favorise donc le dialogisme : les prises de parole contiennent, en creux, les discours qui les précèdent et les discours futurs que l'énonciateur anticipe. Elles se précisent, se prolongent, se complexifient grâce aux interactions qu'elles suscitent. Les médiations et la posture compréhensive et coopérative de la communauté de recherche développent l'empathie cognitive et affective des participants. Ce palimpseste de voix, épaissit la réflexion, dilate la pensée. On peut alors avancer que cela participe à la « fusion des horizons », chère à Gadamer (1996).

5.3.2 Un sujet puissant, agissant et responsable

5.3.2.1 La (re)connaissance de l'autre-soi-monde

Les échanges sur et avec « l'autre-soi-monde » permettent une mise en perspective des représentations. Comme le suggère Moore, en s'appuyant sur les travaux de Py (2004 : 14-15), les représentations sont à relier à la notion de croyance et peuvent s'inscrire dans des « trajectoires cognitives » qui

se construiraient d'abord comme des *évidences* (Py parle de « croyances pré-critiques »), pour devenir des *convictions* (croyances explicitées), des *représentations* (quand elles sont négociées en discours), et des *connaissances* (au plus haut point de la prise de distance réflexive et critique) (Moore, 2006 : 185).

Cette progression peut être rapprochée du travail cognitif qui est à l'œuvre dans notre dispositif. Il s'agit de faire émerger, de questionner et d'interpréter une multiplicité de représentations afin que chacun fonde sa singularité « en conscience » : les croyances prennent le statut de représentations dont l'analyse offre ensuite un accès à la connaissance. Par exemple, l'entretien n° 2 avec le groupe 1 fait apparaître un versant positif (et un peu idéalisé) de la migration, exprimé par Ratmir et Nicolas (des professeurs plus compétents, la possibilité d'apprendre une nouvelle langue, une meilleure mentalité) et un versant négatif du côté de Karima qui, elle, a plutôt le sentiment qu'on lui enlève des chances de réaliser la vie qu'elle avait commencé à construire en Algérie. Tandis que les deux premiers ont désiré cette mobilité, Karima l'a subie dans le cadre d'un rapprochement familial. Le point de vue de Ratmir et Nicolas lui a permis de se rendre compte que sa représentation de la migration pouvait être appréhendée autrement

(cf. Annexe 3.2, ext.1). Plusieurs perceptions, divers vécus existent, encore faut-il les exprimer pour en avoir conscience. Ce genre de mise en perspective est aussi intéressante pour l'enseignant car elle rend toute sa singularité aux sujets et évite de les catégoriser en un groupe indifférencié de jeunes migrants, chacun ayant un vécu particulier de sa mobilité. L'expression « identité sisyphéenne » de Baroni & Jeanneret (2011 : 115) semble donc adaptée pour décrire ce mécanisme de construction-déconstruction-reconstruction de l'identité (et, selon Bastide (1956), de la culture) ; la nôtre, mais également la perception de l'identité d'autrui. Lors du retour d'expérience du groupe 1, Mariam exprime à sa manière cette (re)connaissance de soi par la discussion :

Par exemple, j'ai appris que je sais beaucoup de choses mais je ne savais pas que... en fait je ne savais pas que je peux apprendre comme ça de euh comment on dit de discuter de parler et... j'ai appris euh je me connais maintenant.

La pratique philosophique, en réhabilitant le sujet réflexif¹²⁸, pourrait alors rendre du pouvoir aux individus et leur permettre de reprendre en main une existence dont ils peuvent parfois sentir qu'elle leur échappe, surtout en situation de migration. Elle favoriserait donc la prise de conscience de son existence au monde, grâce à une analyse interprétative et collaborative de son expérience et de ses croyances. Comme l'exprime Galichet, « philosopher, c'est seulement (et c'est déjà beaucoup) aider à mieux comprendre ce que l'on a toujours-déjà compris » (Galichet, 2019 : 20).

Ratmir est l'un des élèves qui s'est le plus épanoui à l'oral grâce à la posture compréhensive et réflexive que l'organisation de la communauté de recherche a favorisée. Alors qu'il prenait peu la parole au début de la session et signalait souvent ses difficultés à s'exprimer (il était l'un des élèves les plus difficiles à comprendre), il est progressivement devenu un membre très actif du groupe 1. Il a su mettre à profit les médiations en sollicitant les traducteurs et en me demandant des explications jusqu'à ce qu'il soit (r)assuré de sa compréhension (cf. Annexe 5.9, ext.4). Par ailleurs, le fait d'avoir accordé de la valeur à sa parole et de l'avoir incité à aller au bout de ses idées a encouragé les autres élèves à le soutenir dans son expression, par exemple lorsque Wassim précise le vocabulaire que Ratmir ne possède pas (« héros », « patron ») (cf. Annexe 5.9, ext.1). Lors du dernier atelier (le langage et les langues), Ratmir a insisté pour exprimer une idée alors que j'écrivais au tableau. Il s'est exclamé : « Madame, c'est quelque chose important ». Effectivement, il venait de comprendre

¹²⁸ La réflexivité est entendue ici comme *consciousness* (Arendt, 1996 [1971]), c'est-à-dire la capacité à dialoguer avec soi-même pour questionner ses actes, ses croyances etc. Voir chapitre 4.

que ses connaissances se trouvaient développées grâce à son plurilinguisme puisqu'il pouvait penser dans une langue et s'exprimer dans une autre :

80. Ra : *C'est tout ça. Aussi quand on pense on pense pas dans un, dans même langue. On pense mais... on peut on pensait mais pas dans la même langue. Personne sait que on pense. Même si on pense dans...*

81. ASC : *Oui. Oui c'est bien. Quand on parle plusieurs langues, quand on connaît plusieurs langues, on peut aussi réfléchir dans plusieurs langues.*

82. Ra : *Et [s a v e] plus beaucoup !*

Il est devenu pleinement conscient de la qualité de ses idées, de son intelligence et semble avoir recouvré, grâce à l'atelier philo, une forme d'estime de lui-même en langue seconde, ce qui a libéré sa parole. Il affirme d'ailleurs, lors de la séance de retour d'expérience que, lors des ateliers, « *tout le monde il est quelque chose d'important* ». En effet, son niveau de langue, plus faible que d'autres, ne l'a pas empêché de devenir un acteur très impliqué grâce aux échanges et aux médiations qui conjugaient éthique de l'altérité et éthique de la communication. Aussi, le focus sur la pensée plutôt que sur « l'objet langue » a libéré sa parole, ce qui pourrait avoir des effets sur sa progression en expression orale. C'est un point qui nous paraît particulièrement important pour notre champ disciplinaire : *déplacer l'attention sur le sens de la parole*, plutôt que sur la construction de la langue, nous paraît ouvrir des perspectives didactiques intéressantes. Globalement, il ne s'agirait pas de négliger la structuration de la langue, mais d'en faire une porte d'accès au sens, sur lequel l'attention se porte prioritairement, et non une fin en soi. Nous y reviendrons dans la troisième partie de la thèse.

5.3.2.2 Une communication de sujet à sujet

Notre recherche-action a tenté de mettre en place une communication respectueuse de sujet à sujet. C'est une démarche à laquelle les élèves ne sont pas habitués dans le cadre scolaire qui se fonde sur des rapports hiérarchiques forts et souvent revendiqués. Lors de la présentation du projet, les élèves s'étonnent que les ateliers philo ne soient pas notés et Nicolas me demande si je participerai à la réunion parents/professeurs. Cela a tout de suite mis en évidence la nécessité d'un travail particulier pour que la relation soit plus égalitaire, moins hiérarchisée, condition essentielle à la liberté de pensée et d'expression. C'est la raison pour laquelle les entretiens ont été conçus sur le modèle des entretiens ethnographiques qui cherchent à reproduire les conditions d'une conversation. Pour cela, il a semblé important que je livre certains éléments de ma vie personnelle, sans pour autant aller du côté de l'intime. En effet, afin que les élèves se sentent autorisés à parler d'eux-mêmes, respectés dans leur singularité et

non étudiés comme objets de recherche, ce choix a paru être le moyen de s'engager dans une véritable réciprocité dans la relation, en cohérence avec l'éthique de l'altérité que nous avons décrite, notamment dans le chapitre 3.

Ma réalisation du dessin sur la même consigne que les élèves (cf. Annexe 3.1) et son partage au début de chaque entretien a facilité la mise en route des échanges sur un mode conversationnel. La remarque de Violetta lorsque j'ai présenté mon dessin (« *Vous êtes pas française ?* ») montre que cela était nécessaire pour mettre en question le regard qu'ils m'imaginaient porter sur eux. En effet, sa question montre qu'elle considérait que la consigne du dessin avait été imaginée spécialement pour des « étrangers ». Le fait que je réalise aussi ce dessin et que je me présente a permis que la rencontre soit effective, que nous soyons d'abord des sujets universels-singuliers avant toute catégorisation *a priori*. Ainsi, Nicolas me demande si je suis allée à Oxford pour le travail ou pour les études (cf. Annexe 3.2, ext.2) ; Djenis me dit partager ma passion pour la plongée (cf. Annexe 3.3) ; Ilyar s'intéresse au temps que je mets pour venir au collège depuis Marseille et me parle d'un de ses amis qui y a vécu (cf. Annexe 3.4, ext.1).

Pendant les discussions philosophiques, même si, par principe, je ne donnais pas mon opinion pour ne pas orienter la discussion, il est arrivé que certains élèves me posent directement une question. Ainsi, Zobair a souhaité savoir si je pensais que certaines langues étaient plus importantes que d'autres (annexe 6.5, ext.5) et, en lui répondant, j'ai signalé mon désaccord avec Ajib qui affirmait que « *le première langue c'est arabe* ». J'ai également choisi de répondre à Mariam lorsqu'elle m'a demandé si j'étais chrétienne (Annexe 5.8, ext.2). Je me suis interrogée sur le bien-fondé de ce choix, qui n'a pas eu d'incidences notables sur la suite de la session. Dans le cadre de ces ateliers et compte tenu de la relation que j'avais instaurée avec les élèves, j'aurais eu le sentiment de leur faire un affront en refusant de répondre et de rompre le pacte implicite que nous avions scellé lors des entretiens et qui consistait à être dans une relation humaine et sincère.

Il ne s'agit pas d'idéaliser ce rapport mais au contraire de rationaliser cette démarche aux fondements éthiques. Cela n'a pas remis en question mon autorité quand j'ai eu besoin de l'exercer et il n'a pas été question de renier le fait que j'étais la première responsable du dispositif et de son fonctionnement. Une certaine représentation de l'enseignant, de son rôle, ne peut être effacée. Il demeure le garant du respect des règles de vie au sein du collège et joue le rôle éducatif dévolu à l'adulte. Cependant, en envisageant les élèves comme des sujets collaborateurs, des interlocuteurs légitimes, ils sont devenus co-responsables des activités et on

peut avancer que cela a favorisé un investissement positif de leur part, comme le laisse penser leur implication pendant les ateliers et leurs retours d'expérience.

5.3.2.3 La relative authenticité des échanges

La logique compréhensive et les stratégies d'explicitation ont participé à un traitement fidèle de la pensée de chacun des participants. L'enseignant-facilitateur se fait ainsi confirmer ses interprétations, comme c'est le cas par exemple lors de la présentation du dessin de Violetta sur la liberté (cf. annexe 6.4 et figure 11 *infra*). Il peut parfois se tromper sur les intentions d'un élève. Wassim fait ainsi remarquer une erreur de compréhension lors de l'atelier philo n° 3 (cf. Annexe 5.3, ext.2). On peut toutefois penser que certains n'ont pas rectifié des interprétations ou des reformulations erronées et que, malgré les efforts et les techniques d'explicitation mises en œuvre dans les ateliers, des échanges ont pu être mal compris ou mal interprétés. Ainsi, ce n'est qu'en la transcrivant et en l'écoutant plusieurs fois que j'ai été capable de comprendre une intervention d'Ilyar (cf. Annexe 5.4, ext.3).

Le sujet est également libre de se raconter à sa manière et cela peut révéler une volonté délibérée de ne pas toucher à son intimité. On peut penser à l'orange dessinée par Michal dans l'atelier sur « l'amour » (cf. Annexe 5.4) ou à la soudaine timidité de Djenis lorsqu'il a été invité à parler de lui pendant l'entretien. L'expression d'une « identité narrative » implique la liberté de récrire son histoire pour les autres. Ainsi, Mariam a réalisé un dessin plutôt sombre pour l'entretien (cf. Annexe 3.1) mais tenait des propos très positifs et enthousiastes sur son arrivée au collège (cf. Annexe 3.1, ext.3). Son enseignante, que j'ai interrogée à ce sujet, m'a appris par la suite, que Mariam avait très mal vécu ses premières semaines au collège. Était-ce un moyen de ne pas perdre la face pendant l'entretien devant Wassim et Djouariat qui sont plus âgés ? Est-ce lié à un sentiment de reconnaissance vis-à-vis de la France dont elle ne s'autorise pas à critiquer l'accueil ? En effet, pendant l'atelier n° 8, Mariam a souligné l'aide que la France a apporté à l'Arménie lors du génocide (cf. Annexe 5.8, ext.4). Le fait de ne pas être certaine de mes intentions a peut-être aussi joué un rôle, tout comme ma façon de mener l'entretien qui sous-entendait que l'arrivée au collège n'avait pas dû être facile. Cet exemple illustre à quel point la relation interlocutive est une relation intersubjective dans laquelle l'Autre nous échappe. Même si les stratégies mises en œuvre (explicitation, multiplication des points de vue, reformulation, traduction, dessin...) tentent de rendre les échanges authentiques, la liberté fondamentale des interlocuteurs leur accorde le droit à l'opacité, voire au mensonge. Ce droit

ne peut être retiré au sujet sans prendre le risque de l'assujettir. Il doit donc être en mesure de l'exercer.

5.3.2.4 La responsabilité du sujet

La problématisation des notions philosophiques est favorisée par le travail sur l'implicite mais aussi, plus généralement, par une posture réflexive qui consiste à approfondir, justifier, mettre en perspective et soumettre au doute et à la discussion tout ce qui est affirmé. Le facilitateur met en place des stratégies pédagogiques pour inciter les élèves à adopter cette posture. Toute question « fermée » (« Est-ce que... »), qui attend une réponse par oui ou par non, doit immédiatement être « ouverte » (« Pourquoi ? », « Comment ? ») pour que les élèves réfléchissent aux raisons (aux « critères », dirait Lipman) qui les ont poussés à répondre affirmativement ou négativement. Réfléchir aux causes et aux conséquences de ses positionnements est un principe fondamental de la pratique philosophique. Il fonde « l'éthique de responsabilité » (Weber, 1919), qui doit pouvoir s'articuler à l'« éthique de conviction » propre à chaque individu.

L'enseignant cherche donc à comprendre et expliciter pour et avec le groupe les fondements et les enjeux des idées et des opinions énoncées. Il s'agit d'un travail *interprétatif*. Les dessins réflexifs ont participé à ce processus herméneutique et problématisant. Ebru, lors de la présentation de son dessin sur la liberté, signale ainsi la présence d'une petite tortue dans un coin du dessin (sorte de Jiminy Cricket) qui relativise le sentiment de plénitude qui émane du personnage en faisant remarquer que « *on peut faire ce que on veut [...] mais sans déranger personne, ça aussi c'est important.* » (cf. annexe 6.4 et figure 12 *infra*).

Des « expériences de pensée » ont également été proposées aux élèves, c'est-à-dire des projections dans des situations imaginaires qui ont pour but de mieux prendre la mesure du réel. Par exemple, lors de l'atelier sur « les différences », les élèves ont imaginé (par le biais d'une image) un monde où nous serions tous identiques. Ils ont réfléchi à ce que cela impliquerait : ne pas pouvoir « *réfléchir tout seul* », avoir les mêmes caractères, ne plus s'améliorer, ne plus faire de découvertes, perdre son originalité, avoir peur des mêmes choses et, plus métaphoriquement, ne plus y avoir de « *couleurs* ». Cette réflexion a alors permis de mettre en évidence les enjeux de la diversité parmi les êtres humains (cf. Annexe 5.2, ext.1). De même, lors de l'atelier sur « le bien et le mal », m'inspirant de la fable de Platon, *L'Anneau de Gygès* (2^{ème} livre de *La République*), les élèves se sont demandé ce qu'ils feraient s'ils étaient invisibles. Cette expérience de pensée a suscité un dialogue sur les raisons qui nous poussent à

agir de telle ou telle manière et a amené le groupe à l'idée de conscience morale (cf. Annexe 5.9, ext.3).

Mettre les élèves face à des dilemmes est aussi une façon de les inciter à problématiser leur réflexion et à prendre conscience de leur responsabilité. En effet, comme nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, la PPE se fonde sur la philosophie pragmatiste et n'envisage pas la réflexion comme un pur exercice intellectuel. Elle possède un ancrage expérientiel, vise l'action et le développement du jugement pour les expériences à venir. Ainsi, à la fin de l'atelier sur « la liberté », j'ai présenté un album au groupe 1, *Yacouba* (Dedieu, 1999) dont j'ai arrêté la lecture au moment où le héros, qui effectue un rite de passage, se trouve face à un dilemme : tuer un lion, déjà blessé, et le ramener au village pour devenir un guerrier comme son père, ou le laisser vivre car le combat serait déloyal, rentrer au village sans le lion et renoncer à devenir guerrier comme son père et les autres hommes de sa communauté (cf. Annexe 5.8). Ce dilemme montre que la liberté de choix met l'homme face à ses responsabilités. Ici, elle implique d'accorder plus ou moins d'importance à l'ordre moral ou social. Plus généralement, l'interprétation et la problématisation de l'expérience et des croyances entraînent une analyse de ce qui relève du social, du légal, de la morale et du possible. Dans cette optique, Ilyar problématise bien la question de l'atelier n° 5 (« Devenir adulte, qu'est-ce que ça veut dire ? ») lorsqu'il évoque son voisin, devenu père à quinze ans. Peut-on alors considérer qu'il est adulte, puisqu'il est père ? Est-il possible d'être un enfant et d'assumer des responsabilités d'adulte ? Est-ce juste ? Est-ce légal ? Est-ce moral ? Les positionnements individuels relèvent d'une interprétation personnelle influencée par des croyances et des expériences qu'il s'agit alors d'explicitier et de confronter à celles des autres pour fonder son jugement en connaissance de cause. Progressivement, les élèves ont problématisé spontanément les questions, la posture réflexive favorisée par l'organisation de la communauté de recherche philosophique les y encourageant.

Il peut aussi arriver que le facilitateur souligne une problématique que le dialogue interprétatif des élèves a fait émerger. Ainsi, lors de l'atelier n° 4 (l'amour), le dessin réflexif d'Ilyar met en avant l'idée de l'amour de soi. La discussion qui suit amène le groupe à remarquer les versants positif et négatif d'un tel amour. Je leur signale alors qu'ils sont parvenus à la distinction, élaborée par Rousseau, entre l'amour propre et l'estime de soi (cf. Annexe 5.4, ext.2). Cet exemple montre comment ce qui relève de l'expérience (Ilyar est content de lui lorsqu'il marque un but) peut être le terreau d'une réflexion d'ordre philosophique (l'estime de soi, distincte de l'amour-propre). L'expérience devient « le jeune plant [phénoménologique]

sur lequel on pourra enter le greffon herméneutique » (Ricoeur, *op. cit.*, ch. 3). Il ne s'agit donc pas de distinguer ou de hiérarchiser l'expérience et la réflexion philosophique, mais d'en souligner la consubstantialité dans la mesure elles se nourrissent l'une de l'autre pour progresser de manière « responsable », « en conscience ».

L'interprétation et la problématisation des expériences et des croyances impliquent également le développement de compétences argumentatives, soutenu linguistiquement par les « mots et expressions à utiliser » dans la discussion (cf. Annexe 7). Comme cela a été évoqué, les élèves ont pris l'habitude de justifier leurs propos et de donner des exemples. S'ils s'opposent à une opinion, ils doivent systématiquement expliquer leur positionnement. L'opposition de principe n'est pas valable. Ratmir signale ainsi son désaccord avec Wassim de cette manière : « *Je suis pas d'accord avec Wassim parce que on peut quand même [l i b r e]* ». Ils marquent des oppositions dans leur propre raisonnement, comme le fait Ebru : « *tu le connais pas mais tu le préjuges* ». Ils ajoutent des arguments. Nicolas signale par exemple, « *je voudrais ajouter quelque chose* ». La concession a aussi été exprimée, même si elle n'est pas toujours structurée linguistiquement. Ainsi, suite aux propos de Zobair qui considère Dieu comme le maître de nos destinées, Ebru concède qu'il décide du moment de notre mort mais selon elle, nous restons les seuls responsables de nos choix de vie (cf. annexe 6.4, ext.5).

L'argumentation s'élabore au sein d'un mouvement collaboratif, et non polémique. Il ne s'agit pas de confronter mais de mettre en commun ; pas de *débattre* mais de *délibérer*. Ainsi, lors de l'atelier n° 4, Karima signale son désaccord avec Wassim et met en perspective les propos de celui-ci lorsqu'il avance qu'on ne peut être aimé qu'à la condition d'être une personne vertueuse. Celui-ci nuance alors son point de vue et ils finissent par se mettre d'accord (cf. Annexe 5.4, ext.4). Pendant l'atelier n° 5 du groupe 2 sur les langues et le langage, les différents arguments expliquant la domination de la langue anglaise mettent en évidence les représentations des élèves et permettent à chacun d'enrichir sa réflexion sur le sujet (cf. annexe 6.5, ext.4). Pour Chirouter, argumenter est « la capacité à dépasser le stade des opinions et des préjugés. Le doute est à cet égard une attitude radicalement philosophique car il remet en cause les idées toutes faites pour trouver justement les fondements rationnels de la pensée » (2015 : 56). Nous reprenons à notre compte cette définition de l'argumentation tout en la nuancant car nous ne considérons pas que les opinions nécessitent d'être « dépassées », mais plutôt intégrées dans un réseau de sens qui recoupe celui des autres positionnements du groupe. Le doute émerge de ce croisement, de la rencontre avec la pluralité des expériences, des savoirs et de leur sens, conféré par les mots. Le sujet se forge alors une nouvelle opinion (ou croyance)

plus « sophistiquée », grâce à la pratique philosophique en communauté, mais n'en demeure pas moins une opinion (Comte-Sponville, *op. cit.*, ch. 4). Celle-ci s'élabore grâce à « une distance réflexive et critique » qui peut ensuite lui valoir le statut de « connaissance » (Moore, *op. cit.*). Il s'agit donc d'appréhender la connaissance, non pas comme une vérité absolue, mais comme une construction humaine, fondée sur l'expérience et inscrite dans une trajectoire historique et socioculturelle.

Pour Ebru et Karima, l'atelier philo c'est d'abord apprendre à « respecter » et à ne pas « préjuger », c'est-à-dire juger avant d'avoir cherché à comprendre. Les séances de retour d'expérience, ainsi que les questionnaires, montrent l'importance, aux yeux des élèves, des fondements éthiques de cette approche interactive et délibérative, qui modifie les modalités relationnelles et permet le croisement et le questionnement des croyances, sans les juger *a priori*. Chacun se met en quête d'une cohérence singulière et responsable, pour lui-même et avec les autres, et non d'une vérité unique, abstraite et universelle. Le dessin de Karina (Figure 7) qui répondait à la consigne « Qu'est-ce qu'un atelier philo ? » illustre particulièrement la dynamique émancipatrice que l'atelier semble avoir favorisée (elle dessine une femme adulte avec un pendentif où l'on distingue l'inscription « libre ») et elle adjoint quelques expressions à son dessin comme « se connaître » ou « avoir des rêves » (projection dans l'avenir) ; d'autres insistent sur certaines valeurs (la gentillesse, le respect). On peut également noter la poésie (involontaire ?) de l'expression « tous les mondes » (au lieu de tout le monde) qui pourrait parfaitement se justifier au sein de la pratique philosophique telle que nous la concevons.



FIGURE 7 - DESSIN DE L'ATELIER PHILO SELON KARINA

Par-delà l'organisation de la communication et les compétences linguistiques en jeu, les valeurs portées par le dispositif ont été mises en avant par les élèves, comme le montre le dessin de Karina. En effet, notre approche interculturelle, de type sociobiographique, qui n'évade ni la complexité, ni la sensibilité de certaines thématiques, nécessite de s'appuyer sur des valeurs. Comme l'a montré Marandon (2001)¹²⁹, l'« efficacité interculturelle » nécessite, entre autres, la « manifestation de respect et d'intérêt pour l'autre ». Il ne s'agit pas seulement de l'écoute (par politesse), mais de l'implication dans l'écoute ; il ne s'agit pas seulement de parler, mais d'être responsable des paroles énoncées, de les assumer face aux autres. Lorsqu'il a été demandé aux élèves de choisir ce qui définissait le mieux l'atelier philo, sur les deux groupes, seules deux voix ont été accordées à « parler » et à « écouter ». Les élèves ont bien perçu que notre pratique dépassait le cadre des activités classiques d'« expression orale » et de « compréhension orale ». Après « réfléchir à la vie », l'expression qui a été plébiscitée par les

¹²⁹ Voir chapitre 3.

élèves est « respecter les autres ». Un élève ajoute aussi « respecter l'adulte » et deux élèves ont cité le respect parmi ce qu'ils avaient le plus apprécié dans l'atelier. Les retours d'expérience montrent aussi que la relation humaine fonde les échanges qui ont lieu pendant les ateliers (voir *supra*). Irada personnalise son dessin de l'atelier philo et parle du bâton de parole comme d'un membre de la famille (comme si le groupe était une famille) (cf. Annexe 8.1, ext.3 et 8.2). Amira indique dans son dessin que, pendant l'atelier philo, elle « se sent bien » (cf. Annexe 8.4). Un questionnaire signale cette même sensation de bien-être et un autre indique que l'atelier philo, c'est « rester avec des amis et écouter ». Des remerciements et des témoignages d'affection m'ont également été adressés dans les dessins et les questionnaires, ce qui montre que nous avons établi une relation dépassant le cadre institutionnel. Sans cela, la pratique philosophique interculturelle que nous avons imaginée n'aurait pas pu se mettre en place : « sans humanisme, il n'y a pas d'éducation, au mieux, instruction » (Abdallah-Preteuille, 1999 : 122). Maria B., l'enseignante de FLS, évoque aussi le langage du « sourire » et la « complicité » qui précèdent la communication en langue seconde et qui demeurent dans sa relation avec les élèves (cf. Annexe 9.1). Concernant les facteurs d'inclusion des élèves allophones arrivants, le principal adjoint ne positionne qu'en troisième position la maîtrise de la langue française et considère que l'accueil, l'accompagnement et la bienveillance du professeur de FLS, ainsi que la cohésion et la solidarité du groupe sont prioritaires (cf. Annexe 9.2). Cette « éthique de la relation » (synthèse de l'éthique de la communication et de l'altérité) paraît primordiale pour les apprentissages. Elle précède, motive, voire détermine, l'entrée dans la langue seconde. La rencontre interculturelle et le désir d'apprendre¹³⁰ sont d'abord fondés sur une relation humaine, qui n'est pas de pouvoir, et qui reconnaît et accepte l'Autre avec sa part d'opacité et d'étrangeté.

5.3.2.5 L'expression d'une vulnérabilité

Cette éthique semble d'autant plus cruciale que, comme le rappelle le B.O. (2012) relatif à la scolarisation des élèves allophones arrivants, « l'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leur famille souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle »¹³¹. Comme l'explique Nathan (1987), toute migration est un trauma, au sens psychanalytique du terme (pas au sens négatif), qui entraîne, à terme, une métamorphose, mais

¹³⁰ Voir la « pédagogie du désir » (Go, 2010 : 28) dans le chapitre 4.

¹³¹ Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141... ». *Op. cit.*

est d'abord synonyme d'une grande vulnérabilité, d'autant plus importante à l'adolescence. Le développement du pouvoir de la pensée et du pouvoir d'action du sujet n'efface pas ses fragilités. Au contraire, le travail réflexif peut même les rendre plus perceptibles, tout en les mettant à distance grâce à la rationalité du raisonnement collaboratif. Il paraît important de souligner qu'une communication de sujet à sujet n'est pas synonyme de communication d'adulte à adulte, même si le jeune est responsabilisé. Dans un cadre éducatif, d'autant plus en UPE2A, l'adulte doit avoir à l'esprit qu'il est en relation avec un public adolescent potentiellement (très) vulnérable et qu'en classe, il a la responsabilité de sa sécurité, qui ne se limite pas à une sécurité physique. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, l'élève allophone arrivant se trouve d'emblée face à deux représentations souvent considérées comme des objectifs à atteindre : celles de « l'élève idéal » et du « locuteur natif ». L'insécurité linguistique se double d'une insécurité scolaire et engendre une sorte d'insécurité ontologique globale. La difficulté à parler de soi ou à se positionner personnellement est apparue régulièrement. Ainsi, Djenis, très extraverti et curieux habituellement, se ferme soudainement quand il s'agit de parler de lui lors de l'entretien. De même, Mahbouba est rarement parvenue à parler d'elle ou du moins à avoir un positionnement personnel. Pendant la séance de retour d'expérience, alors que chacun présentait un dessin et donnait son avis sur l'atelier philo, Mahbouba m'a dit, sans provocation, avoir fait une « recherche Google » car elle ne savait pas répondre à ma demande. Elle a tout de même réalisé un très beau dessin (preuve de son implication) mais selon elle, sans signification (cf. Annexe 8.4). Enfin, comment interpréter les violentes crampes d'estomac de Geani qui ne lui ont pas permis de participer à l'entretien ? Je n'ai jamais forcé les élèves à révéler des éléments de leur sphère privée mais le fait de choisir une manière de se raconter ou de se positionner singulièrement peut être déstabilisant, et même angoissant pour un jeune à qui on n'a jamais demandé de le faire, et qui vit parfois une situation difficile ; sans oublier que ce sont des adolescents qui font face aux bouleversements de la puberté et à la prégnance du regard des autres. Cette capacité à signifier son rapport à l'autre-soi-monde est pourtant un enjeu crucial pour se socialiser et cheminer dans un nouvel environnement. Il est toutefois indispensable d'être vigilant aux signes de malaise, d'adopter une attitude compréhensive, patiente et bienveillante, et de ne jamais forcer l'expression personnelle, au risque de renforcer l'insécurité contre laquelle on souhaite lutter. Ainsi, la réflexion philosophique (universelle et singulière) et les médiations (notamment les dessins) ont permis aux élèves de choisir le degré d'implication personnelle qu'ils engageaient dans leur réflexion avec leurs interlocuteurs.

Certains ont profité de leur liberté d'expression pour verbaliser leur vulnérabilité, voire leurs souffrances. Le mal du pays revient évidemment très souvent, comme celui de Violetta (cf. Annexe 3.6, ext.4). Une autre élève nous confie que le garçon qu'elle aimait en Algérie est désormais marié. Ebru dit vouloir être adulte le plus vite possible pour faire cesser ses angoisses (cf. Annexe 3.6, ext.2). Michal révèle que c'est une « *catastrophe* » qui a obligé sa famille à quitter la Pologne. Il se dessine d'ailleurs avec un visage triste (cf. Annexe 3.3). Quant à Djenis, il écrit « je suis malheureux » en bas de son dessin réflexif lors de l'atelier sur « le bonheur » (cf. Annexe 5.4). Les dessins ont d'ailleurs été des moyens d'expression très intéressants pour révéler la difficulté de certains questionnements. Nous allons y revenir. D'une manière générale, la pratique philosophique semble avoir servi d'exutoire pour certains ou, du moins, a permis de mettre en perspective certains ressentis grâce à la discussion. Un des élèves du groupe 2 conclut son questionnaire de retour d'expérience par cette remarque : « J'aime la vie même si des fois moche ». La pratique philosophique a-t-elle permis de modifier leur regard sur la vie ? Le même élève, après avoir entouré « réfléchir à la vie » et « comprendre le monde » comme meilleures définitions de l'atelier philo, ajoute celle-ci : « apprendre la vie ». En effet, la finalité de la philosophie est bien d'apprendre à vivre mieux (avec ses vulnérabilités), et pas seulement d'y réfléchir ; finalité éducative s'il en est.

5.3.3 La rencontre interculturelle

5.3.3.1 Des ancrages mobiles

Les discours qui évoquent les élèves allophones sont souvent marqués par le champ lexical de la binarité. On entend parler de leur « double culture », du « pays d'origine » et du « pays d'accueil », de la « langue d'origine » et de la « langue cible ». Aussi, les difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage avec ces élèves sont souvent considérées comme le fruit d'interférences culturelles ou linguistiques. L'approche interculturelle, généralement appréhendée comme une approche « culturelle » au détriment de « l'inter- », s'apparente alors à une comparaison de systèmes linguistico-culturels présumés stables et clos. Notre expérimentation, en envisageant les élèves comme des sujets universels-singuliers et en évacuant *a priori* toute catégorisation culturelle, met en évidence la complexité des trajectoires individuelles et l'impossibilité de renvoyer les élèves à de supposées origines. Ce fantasme des origines comme déterminant identitaire peut d'ailleurs être alimenté par les élèves eux-mêmes et est souvent le symptôme d'un malaise ou d'une souffrance causée par la

difficulté à entrer dans un processus d'acculturation ou de *créolisation*, pour reprendre le concept d'Edouard Glissant :

le monde se créolise, c'est-à-dire que les cultures du monde mises en contact de manière foudroyante et absolument consciente aujourd'hui les unes avec les autres se changent en s'échangeant à travers des heurts irrémissibles, des guerres sans pitié mais aussi des avancées de conscience et d'espoir qui permettent de dire – sans qu'on soit utopiste, ou plutôt, en acceptant de l'être – que les humanités d'aujourd'hui abandonnent difficilement quelque chose à quoi elles s'obstinent depuis longtemps, à savoir que l'identité d'un être n'est valable et reconnaissable que si elle est exclusive de l'identité de tous les autres êtres possibles. [...] Les phénomènes de créolisation sont des phénomènes importants, parce qu'ils permettent de pratiquer une nouvelle dimension spirituelle des humanités. Une approche qui passe par une recomposition du paysage mental de ces humanités d'aujourd'hui. Car la créolisation suppose que les éléments culturels mis en présence doivent obligatoirement être « équivalents en valeur » pour que cette créolisation s'effectue réellement. C'est-à-dire que si dans des éléments culturels mis en relation certains sont infériorisés par rapport à d'autres, la créolisation ne se fait pas vraiment. Elle se fait mais sur un mode bâtard et sur un mode injuste (Glissant, 1996 : 14).

Glissant met en avant le fait que les rapports de domination (entre les langues et les cultures) empêchent une véritable créolisation. Or, les approches comparatives ont pour corollaires les processus de hiérarchisation, de séparation et de catégorisation. Par ailleurs, la comparaison n'est pas neutre ; elle émet un jugement en opérant des choix (notamment celui de comparer tel ou tel élément). L'intersectionnalité paraît donc être un paradigme nécessaire à la mise en œuvre d'une approche interculturelle visant les phénomènes de créolisation, et non de comparaison d'entités culturelles.

Certains dessins réalisés pour les entretiens séparent très nettement les lieux et les temporalités, comme ceux de Karima (Figure 8 ci-dessous) ou d'Ebru (cf. Annexe 3.6). Or, ce sont deux jeunes filles de 16 ans, inquiètes pour leur avenir, très nostalgiques de leur vie en Algérie et en Turquie. Ebru exprime régulièrement ses angoisses concernant son orientation scolaire, et Karima son amertume d'être en France et de poursuivre une scolarité au collège alors qu'elle était inscrite au lycée en Algérie.

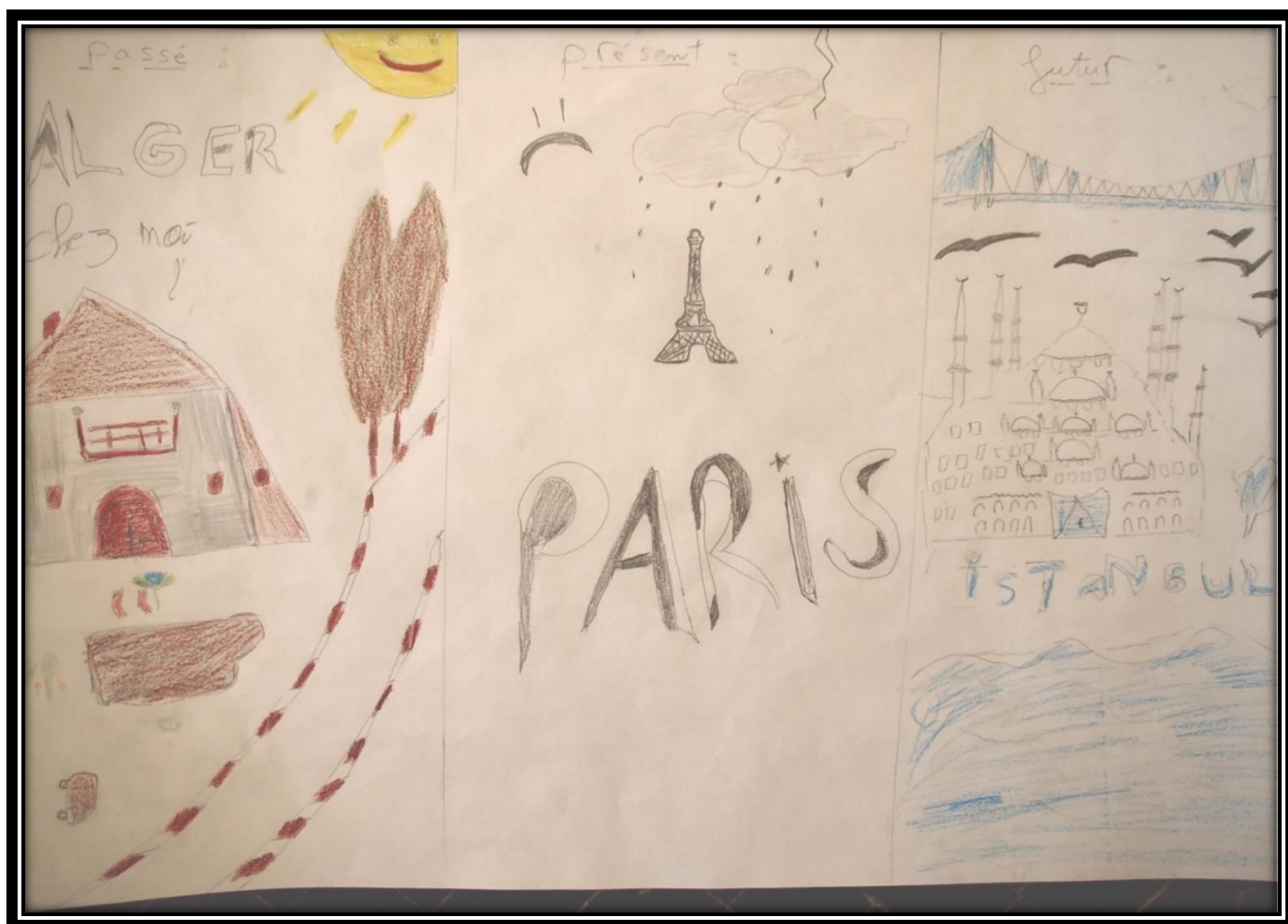


FIGURE 8 - DESSIN DE PRESENTATION DE KARIMA

La plupart des autres élèves paraissent accepter leur mobilité et se projeter plus facilement dans l'avenir. Il est frappant de remarquer comment les dessins de Ratmir, Ajib, Mahbouba ou Zobair imbriquent et connectent leurs espaces-temps (cf. Annexes 3.2, 3.5 et 3.7). Karina, entre les siens, dessine une lettre, comme symbole de correspondance (cf. Annexe 3.7). Il ne s'agit pas de nier l'importance de certains ancrages aux yeux des élèves mais de comprendre comment ils dialoguent et s'intègrent dans des parcours et dans des vécus non linéaires. Pour certains élèves, notamment réfugiés, la question des ancrages spatio-temporels est particulièrement délicate et fait surgir des sentiments ambivalents. Zobair, par exemple, explique qu'il ne pourra pas retourner en Afghanistan avant ses 18 ans. Amira s'imagine alors que « réfugié » signifie « prisonnier ». Elle lui demande si son pays lui manque (malgré ce qu'il a vécu), ce à quoi il répond « *pourquoi pas ?* » (cf. Annexe 3.5, ext.3). Lors de l'atelier portant sur « les langues », Rejhana souligne aussi son attachement au Kosovo et, dans le même temps, son refus d'y retourner : « *Dans mon cœur euh c'est ma langue bosniaque, elle me manque beaucoup Kosovo. Mais ici c'est très bien. Je retourne pas là-bas* ». Ajib, lui, ne parvient pas

à associer les lieux et les temporalités (cf. Annexe 3.5, ext.5). Il raconte ses allers-retours entre la France et l'Allemagne après un départ précipité de Tchétchénie, ce qui modifie profondément son rapport au temps et à l'avenir, systématiquement contrarié par des mobilités forcées. Zobair (Figure 9) et lui ont dessiné un rond-point entre les différents espaces-temps, qui paraissent signifier une forme de convergence dynamique (cf. Annexe 3.5). Zobair se représente à la fois dans l'aire de jeux (en France) et dans le bâtiment qu'il habitait avec sa famille à Kandahar, en Afghanistan.

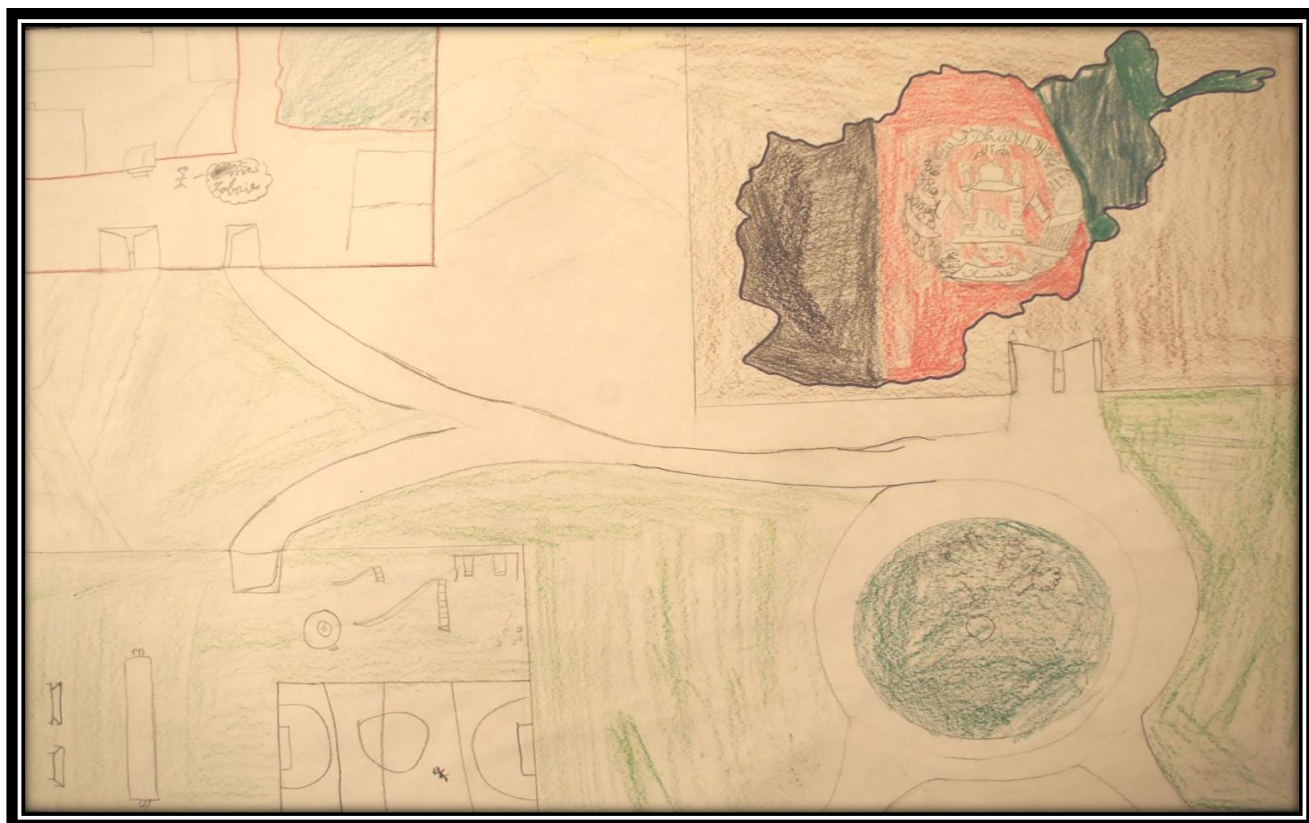


FIGURE 9 - DESSIN DE PRESENTATION DE ZOB AIR

Djouariat, elle, ne parvient pas non plus à inscrire les Comores dans son passé car, comme elle nous l'explique, ce pays est toujours présent dans sa tête (voir son dessin en annexe 3.1) :

97.ASC : Alors là à votre avis, c'est la plage d'où ?

98.Ma : De la France.

99.Wa : Des Comores. Parce que il y a ça (Il montre les cocotiers du dessin).

100.Djo : Oui.

101.Ma : Je croyais que c'est la France parce que elle a dit que c'est le présent.

102.ASC : Moi aussi j'ai compris ça.

103.Djo : Non, c'est pas... la France.

104.Ma : Mais c'est lequel le présent ?

105.Djo : Mais c'est lui (montrant la plage avec les cocotiers)

106.Ma : Mais tu es pas aux Comores maintenant.

107.Djo : *Oui, je sais.*

108.ASC : *Mais dans ta tête tu es encore aux Comores ?*

109.Djo : *Oui, oui, je veux.*

110.ASC : *C'est ça ?*

111.Djo : *Oui, oui.*

112.ASC : *Ah c'est pour ça que tu as choisi un lieu aux Comores. Parce que aujourd'hui tu habites en France mais dans ta tête...*

113.Djo : *aux Comores.*

Le positionnement de Djouariat est une parfaite illustration de la thèse de Simmel (2019 [1908]) selon laquelle la « figure de l'étranger » se caractérise par le fait que ce qui est lointain lui est proche, tandis que ce qui est proche lui est lointain. Quant à Mariam, lors de l'entretien, elle choisit de dessiner un khatchkar (une stèle typique de l'art arménien) en soulignant qu'elle en a vu à Martigues (cf. Annexe 3.1, ext.2). Ces exemples illustrent clairement le fait qu'on ne passe pas d'une culture à l'autre mais que l'on vit *dans* des cultures créolisées. Les élèves allophones nouvellement arrivés doivent être appréhendés dans leur globalité identitaire, socioculturelle et linguistique en cours de métissage et c'est bien cette dynamique de la créolisation qui est pertinente et porteuse pour notre approche interculturelle sociobiographique.

Les élèves, par leur expérience de la migration, se projettent facilement dans de nouvelles mobilités. Nicolas, qui souhaite devenir chef cuisinier, illustre cette dynamique avec une force symbolique particulière. Il envisage d'apprendre les bases techniques de la cuisine en Italie, de perfectionner le dressage de ses assiettes en France puis de faire un tour du monde culinaire avant d'ouvrir son restaurant (cf. Annexe 3.2, ext.3). Samia, quant à elle, souhaite voyager et découvrir l'Italie, les États-Unis et la Suisse (cf. Annexe 3.7, ext.2). L'ouverture de notre monde globalisé nécessite de renouveler notre regard sur l'importance accordée aux appartenances nationales et à l'enracinement. Comme le suggère Barrère et Martucelli, la modernité contemporaine nous incite à passer d'un « imaginaire de la destination » à un « imaginaire de la mobilité », à penser « le chemin comme destination » (Barrère & Martucelli, 2005 : 63). Il existe un continuum spatio-temporel qui ne permet pas d'envisager les ancrages indépendamment des parcours sociobiographiques et des imaginaires.

Finalement, l'ancrage qui transcende l'espace et le temps et devient d'une importance fondamentale pour ces adolescents est celui qui est incarné par la famille. Cet attachement ne cesse d'être réitéré pendant les entretiens et les ateliers. En effet, la famille est le symbole vivant de la créolisation en cours, d'une dynamique identitaire linguistique et socioculturelle partagée. Dans les dessins réflexifs, la famille est souvent associée aux lieux, comme dans celui de Karina

(cf. Annexe 3.5). Le groupe 1, lors de l'atelier n° 6, associe la famille au bonheur et Ilyar imagine une situation idéale qui le comblerait : un retour au Kazakhstan avec tous ses amis de France lors duquel il pourrait à la fois raconter sa vie en France à sa famille restée au pays, présenter ses proches à ses amis et leur faire visiter son pays (cf. Annexe 5.6, ext.3). Pour lui, le bonheur se situerait dans cette rencontre et cette intercompréhension. Il ne s'agit pas tant de concilier des langues et des cultures, que de concilier les êtres constituant son réseau affectif et son histoire personnelle.

5.3.3.2 Le décloisonnement linguistique et socioculturel

Ainsi, le plurilinguisme et l'interculturalité s'opèrent dans des espaces-temps symboliquement décloisonnés qui libèrent le sujet des assignations identitaires. Le plurilinguisme des élèves allophones arrivants se limite très rarement à deux langues. Ainsi, Djouariat révèle pendant l'entretien qu'elle a appris l'arabe aux Comores (cf. Annexe 3.1, ext.1). Violetta n'hésite pas à passer par l'anglais pour demander un mot de lexique à Amira (cf. annexe 6.4, ext.1). Ilyar explique qu'il apprend l'arabe avec un homme qui réside dans le même foyer de demandeurs d'asile que lui (cf. Annexe 3.4, ext.2). La présentation du projet au groupe 2 a immédiatement mis en évidence la dynamique plurilingue et interculturelle qui existe spontanément au sein du collège et en dehors : Ebru explique qu'elle a découvert que les chiffres étaient les mêmes en turc et en russe grâce à son amie Violetta, elle raconte aussi son indignation (amusée) lorsqu'un élève grec lui a affirmé que le kebab était une spécialité de son pays, Mahbouba dit avoir appris des mots turcs, Zobair des expressions arabes (cf. Annexe 4.2, ext.2)

Il existe un véritable appétit pour les langues et les cultures dans l'UPE2A. Ainsi, j'ai eu la surprise de constater que Rejhana et Djenis avaient appris le russe par le simple fait de côtoyer un groupe d'élèves russophones. Djenis insistait d'ailleurs souvent pour être traducteur franco-russe pendant les ateliers, ce dont il était tout à fait capable. Il décide également de traduire en italien les verbes de la couverture du livret, avec l'aide de Nicolas (cf. Annexe 1.1). Lors de l'atelier n° 8, il salue Wassim en lui demandant comment il va en arabe. L'« autoportrait des langues » (atelier n° 10) montre qu'Irada les envisage comme des accessoires dont elle peut user à sa guise (Figure 10 ci-dessous). Il est également apparu que les élèves appréciaient entendre les langues parlées par leurs camarades. Ainsi, lors de la séance de feed-back, Zobair insiste pour que Ratmir passe par le russe pour exprimer sa pensée, alors que lui-même parle pachto (cf. Annexe 8.1, ext.2). L'atelier n° 10 semble avoir aidé les élèves à prendre pleinement

conscience de cette richesse linguistico-culturelle. Ratmir signale par exemple que « *si on sait d'autres langues, on peut penser dans d'autres langues* ».

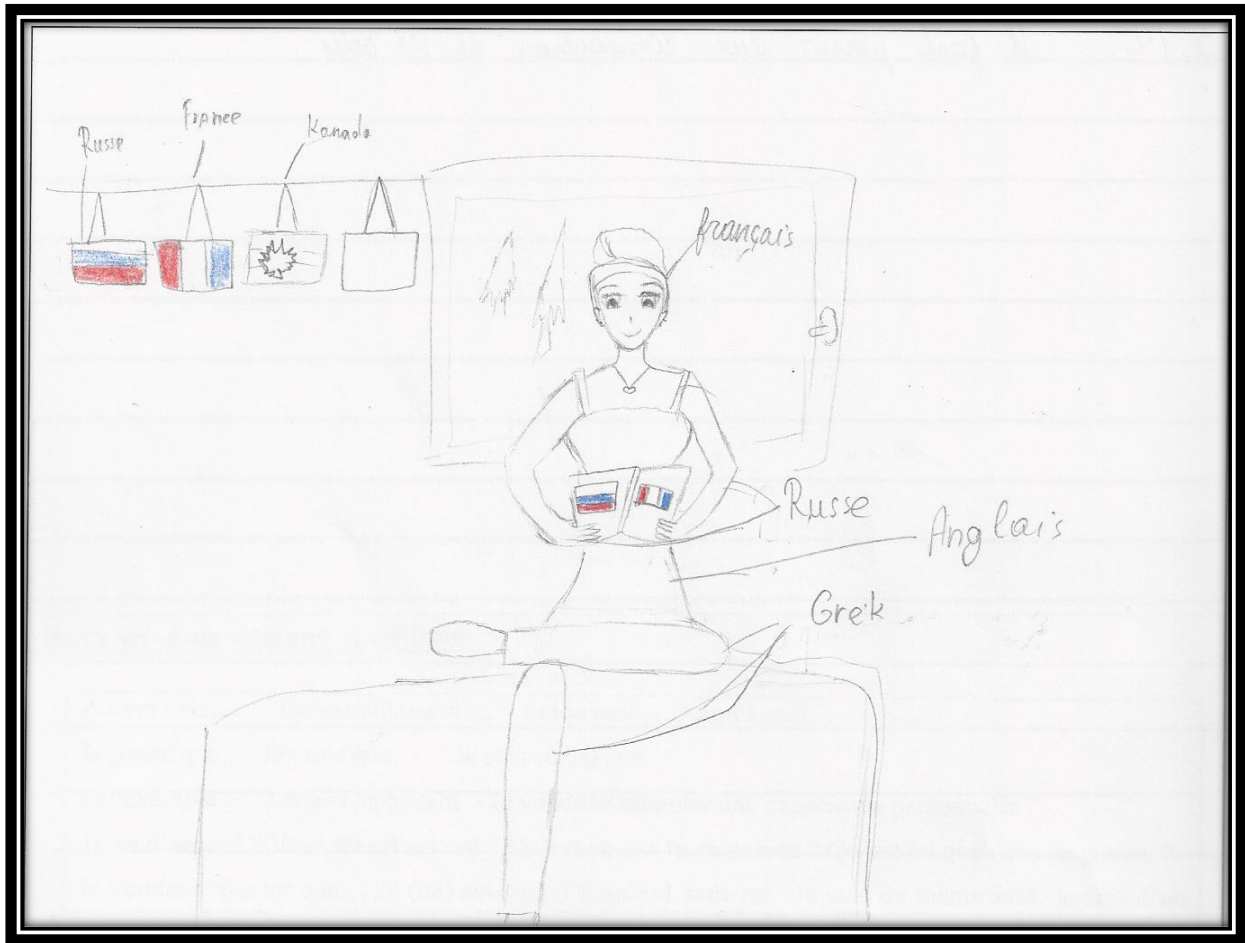


FIGURE 10 - "AUTO PORTRAIT DES LANGUES" REALISE PAR IRADA

Faire vivre la diversité des langues en UPE2A est aussi un moyen de désacraliser l'usage du français, de le rendre plus accessible. Ainsi, la pédopsychiatre Marie Rose Moro rapporte le cas d'un jeune garçon allophone auquel elle propose une consultation transculturelle avec ses parents et un traducteur. Il lui donne son accord en s'exclamant : « peut-être que le traducteur m'aidera à ne plus avoir peur des mots ! » (Moro, 2010 : 90-91). Comme l'écrit Glissant (*op. cit.*) au sujet des « éléments culturels », il s'agit de mettre en place une équivalence en valeur entre les langues pour favoriser la créolisation, non seulement socioculturelle, mais également linguistique ; et ainsi, sécuriser l'élève dans ses apprentissages.

5.3.3.3 *L'acceptation de la complexité*

La volonté de simplification ou de clarification de l'altérité implique un possible assujettissement, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3. L'éthique de l'altérité se fonde sur l'acceptation de l'opacité et de la complexité d'autrui. Cela nous paraît d'autant plus important en ce qui concerne des adolescents en situation de migration qui doivent pouvoir se projeter dans un monde de possibles, pour grandir. Nous reprenons à notre compte la belle expression de Claude Ponti, citée par Chirouter (2015 : 61), selon laquelle les adultes ont l'obligation de « ne pas voler les enfants ». La pratique philosophique offre la possibilité aux individus de mettre en lumière et d'explorer leur propre complexité, ainsi que celle des autres. Ainsi, Ratmir nous révèle sa double culture religieuse : « *moi par exemple j'ai changé bah moi j'ai né musulman mais après ma mère elle est changée pour chrétien* ». Ilyar s'interroge sur le russe qu'il parle. Il explique au groupe qu'il a réalisé, en entendant des russophones, que le russe parlé au Kazakhstan était différent de celui qui est parlé en Russie (cf. Annexe 5.10, ext.2). L'identité s'« épaisit » (Ndiaye, 2008), se nuance, s'inscrit dans une histoire singulière et remet alors en question les représentations ethno-culturelles, les « identités fines » (Ndiaye, *Ibid.*) posées *a priori*.

Cette mise en lumière de la complexité semble particulièrement importante pour les élèves allophones arrivants. En effet, ils sont parfois prisonniers de certaines représentations véhiculées par les équipes éducatives et/ou les institutions, souvent en difficulté pour « inclure » ce public d'apprenants. Un enseignant m'a dit être convaincu qu'une jeune fille venant à peine d'arriver au collège avait une déficience intellectuelle. Le questionnaire destiné à l'équipe éducative proposait de relater une situation vécue avec un élève allophone arrivant. Une enseignante écrit ceci : « Impossible de lui faire comprendre le matériel que j'utilisai ». Ce « lui » impersonnel et généralisant illustre cette tendance à fondre les élèves allophones arrivants dans un groupe uniforme. La plupart des autres questionnaires proposent des situations spécifiques avec des élèves dont la singularité est généralement signalée par la seule notification de leur nationalité. Un seul enseignant nomme les élèves dont il parle. Une autre enseignante signale qu'elle ne se souvient plus de « l'origine » de l'élève comme si c'était une lacune pour la présentation de la situation qu'elle a choisie. Il ne s'agit pas de condamner une tendance qui s'explique par l'oubli des prénoms, par une habitude qui simplifie les échanges et par ce qui, pour l'institution, caractérise ces jeunes en premier lieu : être inscrits en UPE2A et donc, le fait de venir d'un pays étranger. Il s'agit plutôt de faire le constat de cette spécificité première, la nationalité (et non la ou les langue(s) par exemple) et de s'interroger. En effet, il y a beaucoup

d'enfants de migrants au sein du collège. Or, seuls les élèves de l'UPE2A sont très fréquemment caractérisés par leur nationalité. Pourtant, si l'on désignait systématiquement un élève de classe ordinaire d'« élève tunisien », au lieu de l'appeler par son prénom, cela serait rapidement pointé comme une pratique discriminante. Ainsi, lorsque j'ai demandé aux élèves la signification du E dans UPE2A, les deux groupes ont d'abord répondu « *étrangers* » avant de proposer, avec mon aide, le mot « *élèves* » (cf. Annexe 4.1, ext.1 et 4.2, ext.1).

Les représentations contradictoires qui émergent des questionnaires complétés par l'équipe éducative mettent pourtant en évidence une ambivalence fondamentale qui prouve l'impossibilité de catégoriser ces élèves ou de simplifier leur identification : « volontaire »/« en retrait », « attente » ; « attentif »/« perdu » ; « courageux »/« fragile » ; « introverti »/« sympathique ». Finalement, ce qui évite d'enfermer le sujet dans des représentations simplificatrices passe, encore une fois, par la mise en relation, par la rencontre. L'enseignante de provençal rapporte ainsi qu'une élève lui a dessiné une magnifique arlésienne qui est toujours affichée dans sa salle. Une enseignante d'italien raconte avoir vécu une « belle expérience » en dispensant (à l'extérieur du collège) un cours de français à un élève parlant polonais et en utilisant l'anglais comme langue médiatrice. Maria B. met en avant la « complicité » qu'elle a développée avec ses élèves (cf. Annexe 9.1). Enfin, les aménagements idéaux proposés par les enseignants illustrent clairement le désir et le besoin d'instaurer une « éthique de la relation » pour une meilleure inclusion des élèves allophones : la création de binômes avec des élèves de classe ordinaire, la présence d'interprètes, la valorisation des langues-cultures, le travail d'équipe, ne pas les faire se sentir « étrangers »¹³².

5.3.3.4 Une trajectoire biographique marquée par un contexte sociopolitique

La dynamique plurilingue et interculturelle des ateliers est étroitement reliée aux parcours sociobiographiques des élèves. Or, ceux-ci sont marqués par le contexte social et politico-historique dans lequel ils ont évolué. Dans la grande majorité des cas, ce contexte est à l'origine de la migration. Ces jeunes élèves ont donc développé une conscience politique et historique modelée par leurs expériences singulières. Ainsi, Zobair rappelle l'occupation de l'Afghanistan par la Russie et émet le souhait de retrouver un jour un pays libéré de toutes ses dominations successives (cf. Annexe 3.5, ext.4). Violetta évoque la décision unilatérale du

¹³² Cf. Exemple de questionnaire distribué au personnel de l'établissement dans l'annexe 9.3 et synthèse (*supra*).

Président du Kazakhstan de déplacer la capitale du pays d'Almaty à Astana, ce que le peuple, selon elle, n'a jamais vraiment accepté (cf. Annexe 3.6, ext.5). Sur un enregistrement, j'ai également pu entendre *a posteriori* les propos d'Ajib et d'Ebru exprimant, entre eux, leur détestation du Président russe (cf. annexe 6.3, ext.1).

Dès lors, notre approche phénoménologique, herméneutique et compréhensive ne peut éluder les histoires complexes des élèves, dans la mesure où elles fondent, en partie, leur jugement et leur rapport à l'autre-soi-monde. Pendant les entretiens, j'ai ainsi découvert qu'Ilyar, Irada et Ratmir appartenaient à la minorité ouïgoure du Kazakhstan mais qu'ils ne parlaient ni kazakh, ni ouïgour, leur première langue étant le russe. Cette communauté est originaire d'une province de Chine où elle est persécutée, notamment pour ses croyances religieuses (ce qui peut expliquer que la mère de Ratmir ait décidé de renoncer à la religion musulmane). Le Kazakhstan accueille donc beaucoup de réfugiés ouïgours mais, depuis la fin des années 1990, le pays met en place une politique de préférence nationale. Les minorités n'ont pas les mêmes droits, leurs langues ne sont plus représentées, ni à l'école ni dans les médias. Ils sont scolarisés en russe, la langue véhiculaire, mais n'ont pas accès à la langue de l'élite, le kazakh, qu'il faut maîtriser pour être recruté sur des postes à responsabilités, notamment dans l'administration. Ilyar rapporte qu'il a souffert de ne pas pouvoir communiquer avec sa tante et sa grand-mère (qui vivent en Chine et parlent ouïgour) quand il les a rencontrées (cf. Annexe 3.4, ext.3). Cet exemple montre bien que les « origines » de cette famille dépassent largement le Kazakhstan et que sa mobilité est déterminée par un contexte politique et social singulier. La dynamique plurilingue et interculturelle et, plus globalement, la dynamique d'apprentissage, est marquée par l'H/histoire du sujet.

Pourtant ces trajectoires sociobiographiques sont souvent ignorées, effacées voire niées. Alors qu'Ilyar dit « *mon langue* » pour parler du ouïgour en entretien, il ne le représente pas dans son « autoportrait des langues » (atelier n° 10), Ratmir et Irada non plus. Ilyar dit que ce n'est pas vraiment une langue puisqu'elle n'a pas de territoire et Irada ajoute qu'elle n'est pas intéressante (pour son avenir) et qu'elle est trop difficile à apprendre (cf. Annexe 5.10, ext.4). De même, la situation politique très complexe et les tensions communautaires au Kosovo ne permettent pas à Rejhana et à Djenis de se positionner clairement au niveau linguistique et culturel. Ils ont des difficultés à nommer leur première langue (le serbe étant associé à une nationalité dont ils veulent se démarquer) : bosniaque, kosovar, albanais (cf. Annexe 5.10, ext.3). Djenis semble se passionner pour toutes les langues, sauf pour la sienne. Il s'exprime en russe avec certains camarades et choisit d'écrire en italien sur la couverture du livret (cf.

Annexe 1.1). Les individus eux-mêmes peuvent donc choisir de renier ou de taire une partie de leur histoire linguistique et socioculturelle compte tenu des événements sociopolitiques qui l'ont influencée.

En revanche, d'autres peuvent revendiquer une histoire qui n'est pas reconnue par les instances étatiques. C'est le cas des demandeurs d'asile déboutés par l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA). Ils arrivent en France avec un « récit » qui sera entendu par l'OFPRA et considéré comme plus ou moins fiable. Or, même si certains viennent de pays dictatoriaux comme la Tchétchénie ou le Kazakhstan (aujourd'hui considérés comme des pays « sûrs » par l'OFPRA), s'ils n'apportent pas les preuves d'un danger vital, ils n'obtiendront pas le statut de réfugié. Ces preuves sont souvent difficiles à apporter, surtout quand les menaces viennent de milices ou de groupes armés mafieux comme cela semble être le cas pour certains. L'école n'a pas vocation à évaluer le bien-fondé ou la véracité de ces récits. Toutefois, elle ne peut s'engager dans une démarche interculturelle, ni favoriser l'inclusion de ces élèves sans leur permettre de faire exister une H/histoire qui fonde leur existence et leur présence en France. Pour beaucoup, elle est même le dernier lieu, avec l'espace familial (si important pour eux), qui puisse faire exister leur histoire migratoire.

Le contexte social et politique du pays d'accueil est donc également déterminant. Les personnes migrantes sont appréhendées différemment selon leur « pays d'origine ». Schématiquement, on distingue les « réfugiés légitimes » (reconnus par l'OFPRA), les « réfugiés illégitimes », sans papiers, (demandeurs d'asiles déboutés, non reconnus par l'OFPRA), les « migrants économiques légitimes » (issus de l'Union européenne), les « migrants économiques illégitimes » (hors Union européenne) et le cas particulier des Roms. Dans l'UPE2A du collège, toutes les situations sont représentées et certains ont connu d'anciens élèves allophones sans papiers qui ont été expulsés du territoire ; plusieurs sont eux-mêmes menacés. La famille d'un des élèves venait de recevoir une Obligation de Quitter le Territoire Français (OQTF). Cette réalité, si prégnante dans la vie des élèves, ne doit pas être jugée, mais ne peut pas être ignorée. Certains thèmes que les élèves auraient aimé traiter mettent en évidence ces préoccupations : l'histoire, les motifs de la guerre, les nationalités, l'honneur et la « sûreté ». Dans notre approche, parcours sociobiographique et interculturelité sont consubstantiels. Dès lors, nous considérons que s'engager dans une démarche interculturelle avec des élèves allophones arrivants implique de prendre la mesure du contexte sociopolitique dans lequel ils ont vécu/vivent.

La légitimation des H/histoires dans l'espace scolaire prend le risque du dissensus et met à mal la vision d'un interculturel qui annihilerait les conflits grâce à un partage fraternel. Il serait naïf de croire qu'un moment de partage culinaire, par exemple, pourrait résoudre miraculeusement des oppositions anciennes et profondes. Pourtant, les pratiques interculturelles dans le cadre scolaire sous-tendent souvent cette croyance naïve selon laquelle un acte symbolique de « partage culturel » pourrait, à lui seul, « tuer le conflit dans l'œuf » (comme lorsqu'on demande à des élèves de se serrer la main pour se réconcilier symboliquement). Or, nous considérons que l'approche interculturelle ne doit pas se limiter au symbolique, mais rendre le partage et la rencontre effectifs en engageant les élèves comme sujets dans une activité conjointe. On touche ici au fondement de la conception d'une approche interculturelle en classe. L'envisage-t-on comme un moment décroché, plutôt détendu, sans véritables enjeux pédagogiques si ce n'est une forme de reconnaissance (plus ou moins stéréotypée), lors duquel chacun va pouvoir décrire un élément de sa « culture » ? Ou au contraire, souhaite-t-on en faire une activité au moins aussi sérieuse que les autres, engageant les individus dans des dispositifs pédagogiques de mises en relation qui n'évident pas la complexité des parcours biographiques et socioculturels ? Nous sommes clairement du côté de la deuxième option et revendiquons le fait que la pratique interculturelle implique un fort engagement pédagogique et une prise de risque de la part du facilitateur. L'un des enjeux est d'élaborer des médiations ayant pour vocation, non pas d'enrayer les conflits, mais de les faire émerger en tant que « controverse discutante, concernante », comme le propose E. Huver (*op. cit.*, ch. 3). Il ne s'agit pas de les orchestrer de manière artificielle, mais d'ouvrir un espace d'expression possible de la controverse, que les médiations et le processus herméneutique permettront d'accueillir et de discuter. Le but est que l'organisation du dispositif maintienne le dialogue.

Lorsque Wassim cite la Russie comme un exemple de dictature, Mariam s'inscrit d'abord en faux car elle considère qu'« *on est libre* » dans ce pays, même si elle concède finalement qu'il n'est pas toujours possible d'exprimer son opinion en Russie (cf. Annexe 5.8, ext.1). La question du génocide arménien qui a opposé Mariam (qui est arménienne) et Ebru (qui est turque, exceptionnellement présente avec le groupe 1 ce jour-là) a été plus houleuse et m'a mise dans une position délicate de médiatrice. Instinctivement, j'ai d'abord cherché à la détourner par peur de ne pas gérer correctement la situation. Aujourd'hui, compte tenu de l'évolution de notre analyse (que cet événement a participé à faire avancer), nous considérons que cela aurait été une erreur, même si nous n'avons pas travaillé cette controverse autant que nous l'aurions pu/dû. Ces deux élèves, malgré l'émotion, ont réussi à dialoguer, à exprimer leur

désaccord. J'ai toutefois réaffirmé la réalité du massacre des Arméniens, la présentant comme une vérité historique aujourd'hui avérée. Cela a incité Ebru à nuancer ses arguments : selon elle, même si elle reconnaît le massacre des Arméniens (mais pas le mot « génocide »), elle affirme que beaucoup de Turcs sont également morts à la même époque et qu'actuellement il y a beaucoup d'Arméniens en Turquie alors qu'il n'y a pas de Turcs en Arménie. Elle semble mal vivre le fait que les Turcs soient encore « montrés du doigt » aujourd'hui. À aucun moment il n'a été question de juger Ebru ; seuls ses propos ont été soumis à la discussion. Il est normal que sa lecture de l'histoire soit singulière compte tenu du contexte sociopolitique dans lequel elle a grandi. Toutefois, l'organisation collective et collaborative de la discussion favorise la mise en perspective, le décentrement et peut faire émerger d'autres lectures de l'histoire. J'ai ainsi fait remarquer que tous les pays possèdent des pages sombres de leur histoire, la France également, et Mariam a donné l'exemple de la guerre d'Algérie, soutenue par Wassim. Cela a permis d'inscrire la question dans une problématique philosophique plus globale concernant la mémoire et la (r)écriture de l'Histoire (cf. Annexe 5.8, ext.3). Médiation/facilitation, mise en perspective des expériences (déplacement du point de vue et de « l'horizon » associé), ouverture vers le questionnement philosophique semblent être des stratégies pédagogiques appropriées pour accueillir et analyser les dissensus. Engager une dynamique interculturelle ne signifie pas que l'on vise une harmonisation consensuelle et utopique entre les peuples, mais plutôt une cohésion sociale dont les fondements éthiques permettent aux oppositions, même radicales, de dialoguer en cherchant à se comprendre (dans son double sens réflexif et réciproque).

5.3.3.5 Le questionnement philosophique : un moteur réflexif pour une dynamique plurilingue et interculturelle

La pratique philosophique en communauté de recherche s'est révélée être une démarche pédagogique pertinente pour soutenir une dynamique plurilingue et interculturelle. Elle a offert un cadre relativement flexible et auto-régulé par les médiations dans lequel les sujets pouvaient faire exister leur rapport, complexe et fluctuant, à l'autre-soi-monde. Les échanges interculturels ont souvent été initiés par les élèves eux-mêmes. Dès la séance de présentation, alors que je venais de leur expliquer que la diversité des points de vue enrichirait notre réflexion philosophique, Ilyar raconte soudain, en guise d'exemple, une cérémonie funéraire au Kazakhstan (cf. Annexe 4.1, ext.2). De même, lors de la séance de présentation avec le groupe 2, Ebru et Violetta commencent à discuter de leur conception respective du mot « amour ».

Elles entament spontanément un travail de conceptualisation, Violetta faisant remarquer à Ebru que l'amour ne concerne pas seulement les relations amoureuses (cf. Annexe 4.2, ext.3). Quand Zobair propose la question philosophique « *Pourquoi on se bat tout le temps ?* », il met aussi en évidence, à l'instar d'Ilyar, qu'il est possible (presque naturel) de faire d'un questionnement philosophique (qu'est-ce que la violence ?/ Qu'est-ce que la mort ?), un partage interculturel sociobiographique (Zobair a connu la guerre et cette question le touche particulièrement / Ilyar a déjà participé à une cérémonie funéraire traditionnelle au Kazakhstan).

La réflexion collective permet au sujet de faire évoluer certaines représentations, parfois ethnocentrées. Nicolas signale par exemple, pendant l'atelier n° 3 (la beauté), suite au visionnage de la vidéo : « *pour moi c'était pas beau mais pour eux c'était joli je pense* ». D'une manière générale, l'organisation de la pratique philosophique favorise le décentrement et encourage un positionnement compréhensif. Le sujet s'interroge sur ses propres représentations tout en essayant de comprendre celles des autres. Lors de l'atelier n° 2 (groupe 2), j'ai demandé aux élèves pourquoi, selon eux, la mère (dans la bande dessinée que nous avons lue) est raciste. Zobair semble justifier son attitude en expliquant qu'elle souhaite ce qu'il y a de mieux pour sa fille et son racisme s'expliquerait puisque « *chaque fois la télé on voit des problèmes avec des arabes et des musulmans* ». Avec une sorte d'indulgence, cet élève montre qu'il a conscience de ce qu'il peut représenter aux yeux de certaines personnes et de ce que cela implique pour lui : la nécessité de justifier sa valeur.

Les ateliers philo ont parfois engendré l'évocation de certaines traditions culturelles. Par exemple, lors de l'atelier portant sur « la beauté », Rejhana signale qu'au Kosovo, le bindi est porté par les femmes le premier jour après le mariage. Irada explique qu'au collège, au Kazakhstan, elle portait un uniforme et il était interdit de se maquiller. Djouariat fait également remarquer qu'aux Comores, une femme ne doit pas porter de rouge à lèvres avant d'être mariée (cf. Annexe 5.3, ext.4). Ce sont toutefois des éléments anecdotiques qui n'ont pas de portée générale au niveau culturel car ils ne sont portés que par un seul individu. Les échanges interculturels n'existent que de sujet à sujet et non de représentant culturel à représentant culturel. De même, l'enseignant de FLS doit éviter d'endosser une posture qui le positionnerait comme un « représentant de la communauté française », notamment grâce aux médiations et à une relation plus horizontale. Ainsi, ces apports anecdotiques, même s'ils peuvent participer à la mise en perspective des manières d'agir et de vivre, n'ont que peu d'intérêt si l'on n'examine pas collaborativement les rapports sociaux et les croyances dont ils sont le fruit. Alors seulement, l'approche culturelle se muera en approche *interculturelle*, dans la mesure où

l'interculturalité, selon nous, se situe dans la manière dont les sujets décident de partager et d'*examiner*, avec d'autres, leur rapport à l'autre-soi-monde.

Il peut arriver que cet examen interroge la moralité de certains positionnements. Comme nous l'avons vu précédemment, le jugement des sujets n'a pas sa place dans une communauté de recherche philosophique ; il est même contre-productif pour le développement d'une réflexion collaborative. Il ne s'agit pas non plus de laisser penser que toutes les prises de position se valent et faire de l'atelier un espace d'expression anarchique sans cadre pédagogique :

Interpréter [...] c'est rendre intelligible (ce qui ne veut pas dire acceptable), ce qui se présente initialement comme une absurdité ou une insanité. [...] interpréter le phénomène du racisme, c'est derrière sa pure inadmissibilité morale, déceler ou décrypter des significations (la peur, la rancœur, le phénomène du bouc émissaire tel qu'analysé par René Girard, etc.). Ces interprétations ne le justifient en aucune façon. Elles esquissent les voies et les moyens d'une remédiation qui libérera la personne de son racisme (Galichet, 2019 : 44).

Le rôle du facilitateur est alors crucial. Il doit inviter le sujet à interroger la logique de son raisonnement, multiplier les points de vue et les perspectives en interpellant le groupe et mettre en lumière d'autres lectures du monde qui complexifient la réflexion et peuvent potentiellement transformer les regards. Ainsi, lors de l'atelier sur « la liberté », Mahbouba, habituellement peu impliquée à l'oral, se demande soudain dans quelle mesure elle est libre si elle ne peut pas choisir son mari (cf. annexe 6.4, ext.4). Pendant l'atelier portant sur « la violence », Wassim affirme que « *si ton père il te frappe, c'est normal* », ce que tous les autres élèves confirment. Cela m'a mis dans une position compliquée car aucun élève n'exprimait son désaccord ou ne nuancait ce point de vue. Tous justifiaient la violence, dans ce cas, par le fait que si elle provient de leurs parents, elle est toujours légitime. J'ai tenté de relativiser le point de vue en faisant remarquer que cela devait être absolument exceptionnel et que le niveau de violence et sa récurrence devaient être questionnés (cf. Annexe 5.7, ext.1). Un peu plus tard dans l'atelier, la question du rapport de force m'a permis de signaler l'écart qui existe entre un adulte et un enfant (cf. Annexe 5.7, ext.2). Toutefois, j'étais très insatisfaite et embarrassée du peu de temps consacré à cette question et du manque de mise en perspective du point de vue de Wassim. L'atelier portant sur « le bien et le mal » m'a alors permis d'y revenir. J'avais réfléchi à un exemple afin qu'ils interrogent cette idée reçue qui consiste à penser que les parents ont le droit de frapper leurs enfants si c'est « pour leur bien » et qu'ils n'en fassent pas une vérité indiscutable. J'ai donc évoqué le Danemark où des parents qui mettent une fessée à leur enfant

risquent une peine de prison. Cet exemple a frappé les esprits et a fait dire à Wassim, en riant : « *Alors mon père il doit passer sa vie à la prison* ». Nicolas ajoute avec humour qu'il va déménager au Danemark. Cela a permis d'amorcer une discussion sur les différentes perceptions du bien et du mal, la manière dont cela peut être institué et l'importance de conserver sa conscience morale pour pouvoir, le cas échéant, modifier son comportement ou se révolter (Annexe 5.9, ext.5). Cet épisode montre à quel point le facilitateur doit être conscient de ses responsabilités vis-à-vis des jeunes avec lesquels il philosophe et maîtriser les ressorts pédagogiques et éthiques qui lui permettent de les assumer : non jugement des personnes et non assujettissement à une pensée dominante mais exigence du raisonnement, examen et interprétation des positionnements par la mise en perspective et possibilité pour chacun de fonder un jugement éclairé.

La réflexivité est d'ailleurs mise en avant par les élèves dans les questionnaires. L'expression qui arrive en premier pour définir l'atelier philo est « réfléchir à la vie ». Lors de la séance de retour d'expérience, Zobair insiste sur ce point en écrivant, dans son dessin, que « avant de lever la main on réfléchit » (cf. Annexe 8.3). Comme le fait remarquer un élève du groupe 2, c'est aussi « apprendre la vie ». La pratique philosophique amène à « fusionner les horizons » (Gadamer, 1996) afin de fonder sa singularité par/avec/vis-à-vis (de) l'Autre et à devenir responsable de ses choix de vie. Cela semble d'autant plus important pour des adolescents allophones en situation de migration. Le travail réflexif met ainsi en relation la quête existentielle des sujets avec la conscientisation et le développement de leurs acquis plurilingues et interculturels.

5.3.3.6 Démarche herméneutique et pensée métaphorique

Il a été frappant de constater la sensibilité particulière des élèves pour l'expression symbolique, révélatrice des imaginaires. À la suite de Dervin, qui s'inscrit dans la lignée des analyses de Taylor, nous envisageons les imaginaires comme « des schèmes cognitifs (discours, images, fantasmes) que nous partageons et qui servent à saisir le monde qui nous entoure » (Dervin, 2017 : 42) :

The ways that people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the

expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations (Taylor, 2004 : 23)¹³³.

Il s'agit donc également de reconnaître l'instabilité et l'adaptation des imaginaires, ainsi que leur rôle social :

Les imaginaires sont ainsi plus instables qu'on pourrait le croire, s'adaptant aux négociations dialogales, discursives et identitaires de ceux qui les utilisent. [...] Les imaginaires ont une importance pour la socialité. [...] ils permettent aux individus et aux groupes de créer un sens de communauté et d'identification (Dervin, 2017 : 43).

L'expression symbolique a donc permis aux élèves de partager des imaginaires complexes, pluriels, quand les mots, parfois, manquent ou ne suffisent pas. Les dessins réflexifs les y ont encouragés. Mariam dessine par exemple un khatchkar (elle en a vu à Martigues) pour symboliser la connexion qui existe pour elle entre l'Arménie et la France, son passé et son présent (cf. Annexe 3.1). De même, Karina symbolise cette « correspondance » par le dessin d'une lettre (cf. Annexe 3.5). Ajib, lui, dessine un « *rond-point fontaine* » (cf. Annexe 3.5). Mahbouba dessine une fleur qu'elle dit être dans son présent, mais qui pousse dans un sol aux couleurs du drapeau de l'Afghanistan (cf. Annexe 3.7). Nous devons toutefois rester prudente concernant ces analyses car il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les élèves ont sciemment chargé symboliquement leurs réalisations, et parfois leur discours. Comment interpréter, par exemple, l'omniprésence de la mort des animaux dans le discours de Mahbouba lors des entretiens semi-groupés ? Elle raconte avoir perdu un lapin, des oiseaux, des chiens (cf. Annexe 3.7, ext.1). Si le locuteur n'est pas toujours conscient de la force symbolique qui émane de son discours ou de ses réalisations, celle-ci peut en revanche frapper les esprits et les imaginaires de ceux qui l'écoutent. Ainsi, Amira semble touchée par la symbolique du dessin de Mahbouba et y décèle du sens (une « *idée* »), alors que la dessinatrice elle-même ne parvient pas à justifier ses choix graphiques : « *Moi j'aime bien c'est une bonne idée ce qu'elle a fait* ». L'intersubjectivité est associée à une dynamique interprétative et interactionnelle, plus ou moins explicite.

Il est aussi arrivé que les élèves mettent clairement en avant leur capacité à lire symboliquement le monde. Ilyar remarque ainsi, lors de l'atelier philo n° 10 portant sur le langage, qu'après que les rôles et les places de chacun ont été attribués, le cercle de parole fait

¹³³ Les imaginaires correspondraient aux « manières d'imaginer la vie sociale, de s'entendre avec les autres, de concevoir comment les choses peuvent se passer avec eux, quelles sont les obligations normalement requises, et les normes et les images profondément ancrées qui sous-tendent ces attentes » (notre traduction).

alterner les garçons et les filles et que chaque « duo » a un prénom qui commence par la même lettre : M (Mariam, Michal), I (Ilyar, Irada) et R (Ratmir et Rejhana). Il m'apprend alors que *mir* signifie « le monde » en russe (cf. Annexe 5.10, ext.1). Je découvrirai par la suite que c'est un mot polysémique qui peut également signifier « la paix ». Ilyar crée donc une analogie entre « communauté de recherche » et « microcosme ». À la fin de la session, je leur ai offert une plante fleurie que j'ai présentée comme une métaphore de l'atelier philo. Spontanément, les deux groupes l'ont filée (cf. Annexes 8.1, ext.4 et 8.3). La réplique de Mariam en est une jolie illustration, simple et profonde : « *il faut de l'eau et du soleil pour avoir une arbre* ». La « métaphore vive » (Ricoeur, 1975) qui fait exister par le détour et la créativité semble particulièrement pertinente pour signifier la complexité d'une pensée en cours d'élaboration et pour stimuler la dynamique interprétative et compréhensive de la communauté de recherche.

Lors des ateliers philo, le travail d'explicitation a été un enjeu majeur. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, la démarche herméneutique de la pratique philosophique, telle que nous la concevons, procède par analogie, et non par induction, ce qui permet d'« amplifier » la pensée (Lipman, *op. cit.*, ch. 4), et pas seulement de la dérouler. Le processus analogique est aussi un moyen d'interpréter, de comprendre conjointement et de favoriser les associations d'idées. Le dessin réflexif permet de faire une photographie de la pensée figurative que le sujet dessinateur est ensuite amené à interpréter, avec des mots (eux-mêmes sujets à interprétation), en collaboration avec le groupe. Il offre la possibilité de mener une analyse interprétative et collaborative de la pensée du sujet - de son « horizon » (Gadamer, 1996) - à partir d'une analogie globale et symbolique.

Ainsi, les dessins réflexifs des notions philosophiques ont fait émerger des représentations universelles-singulières illustrant à la fois la pluralité des positionnements individuels et l'épaisseur du concept en jeu. Par exemple, les dessins de l'atelier n° 4 du groupe 1 révèlent la diversité des objets de l'amour : le plaisir, le bien-être, la religion, son pays, les garçons, soi-même (cf. Annexe 5.4). Les dessins réflexifs de l'atelier n° 6 (le bonheur) montrent également que les élèves les plus âgés n'ont pas les mêmes préoccupations que les plus jeunes : le mariage (Rejhana), les amis et un point d'interrogation (Karima), être tranquille, écouter de la musique (Irada), conduire (Michal), la religion (Wassim) ; la famille (Djouariat, Mariam), les cadeaux (Djenis, Ilyar, Ratmir) (cf. Annexe 5.6). Les dessins montrent aussi que les représentations évoluent et s'inscrivent dans une dynamique de créolisation. Ainsi, Karina (qui est tchéchène) dessine le drapeau du Kazakhstan pour représenter la liberté car son amie Violetta lui a expliqué que l'oiseau qui s'y trouve est un symbole de liberté (cf. annexe 6.4).

Les dessins réflexifs, parce qu'ils incluent une verbalisation, stimulent particulièrement le processus herméneutique collaboratif, essentiel à la pratique philosophique et à l'approche interculturelle que nous avons souhaité mettre en œuvre. Pour illustrer ce phénomène, nous allons procéder à l'analyse détaillée de trois dessins (et des verbalisations associées) réalisés lors de l'atelier portant sur « la liberté » avec le groupe 2. La consigne invitait les élèves à dessiner la liberté, de leur point de vue.

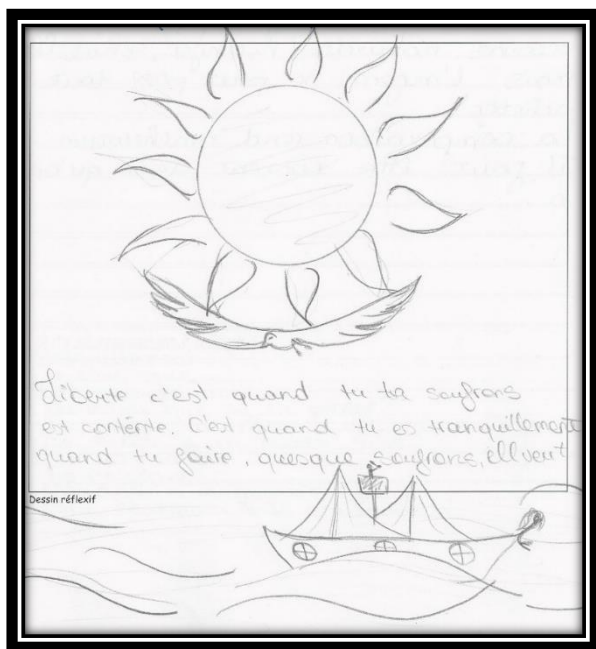


FIGURE 11 - DESSIN DE "LA LIBERTÉ" RÉALISÉ PAR VIOLETTA ET DRAPEAU DU KAZAKHSTAN

50. Vi : (À Amira) Comment on dit « flag » ?
51. Ami : Drapeau.
52. Vi : Voilà. C'est comme le drapeau du Kazakhstan.
53. Ka2 : Moi aussi, j'ai dessiné la même chose. C'est le drapeau de Kazakhstan.
54. ASC : Ah c'est vrai y a un oiseau sur le drapeau du Kazakhstan. C'est intéressant ça. Et pour toi le Kazakhstan c'est aussi un symbole de liberté ?
55. Vi : Euh oui mais euh pas trop et pas pour les euh pas pour tout le monde.
56. ASC : Ah pas pour tout le monde.
57. Vi : Oui.
58. ASC : Hum oui, mais tu voudrais... Normalement cet oiseau sur le drapeau est-ce qu'il représente la liberté pour les Kazakhs ?
59. Vi : Oui.
60. ASC : Oui, c'est un symbole de liberté.
61. Vi : Oui.
62. ASC : Oui donc tu aimerais que cette liberté existe vraiment au Kazakhstan ?
63. Vi : Oui, oui.
64. ASC : C'est ça que tu veux dire ?
65. Vi : Oui.



FIGURE 12 - DESSIN DE "LA LIBERTE" REALISE PAR EBRU

75. Eb : C'est une fille ou ça peut être un garçon et euh elle est contente d'être libre et elle pense des oiseaux, comme Violetta. Parce que les oiseaux, ils peuvent ce qu'ils veulent parce que euh ils XXX et les chats et les chiens, comment vous dites, ils sont domes...

76. ASC : tiqués, domestiqués.

77. Eb : Ok oui. Et euh les oiseaux on peut pas euh comment on dit madame (Mime)

78. ASC : Les tuer ? On peut pas euh les toucher ?

79. Aj : Non, attraper.

80. Eb : Oui attraper facilement les autres et lui et eux ils volent dans les... voilà.

81. Aj : L'espace.

82. ASC : Mais tu m'as dit « elle pense comme l'oiseau » qu'est-ce que ça veut dire ?

83. Eb : Ouais, non elle pense des oiseaux.

84. ASC : Elle pense aux oiseaux ? Elle est libre dans sa tête comme un oiseau ?

85. Eb : Non. Liberté pour elle, elle se pense qu'elle est comme les oiseaux.

86. ASC : Ah oui d'accord.

87. Eb : Et elle pense aussi « je peux faire ce que je veux » mais y a euh...

88. ASC : Une tortue ?

89. Eb : Oui. Mais elle dit XXX on peut faire ce que, ce que, ce qu'on aime mais sans déranger personne. [...]

94. ASC : Tu peux donner un exemple ?

95. Eb : Par exemple je sais pas.

96. Aj : Par exemple, si y a un prof qui parle, nous nous tairons.

97. Eb : Non c'est pas ça. Par exemple, tu veux t'amuser mais tu s'amuses avec une fille tu lui lui dis oh t'es grosse. Il est libre comme il s'amuse mais euh à côté de lui, il dérange les autres personnes.

98. Ami : Il fait du mal.

99. Eb : Oui, voilà.

100. ASC : *Oui, d'accord. Oui, on peut euh la liberté il faut aussi parfois la limiter si on veut vivre ensemble, si on veut BIEN vivre ensemble, si on veut respecter les autres.*

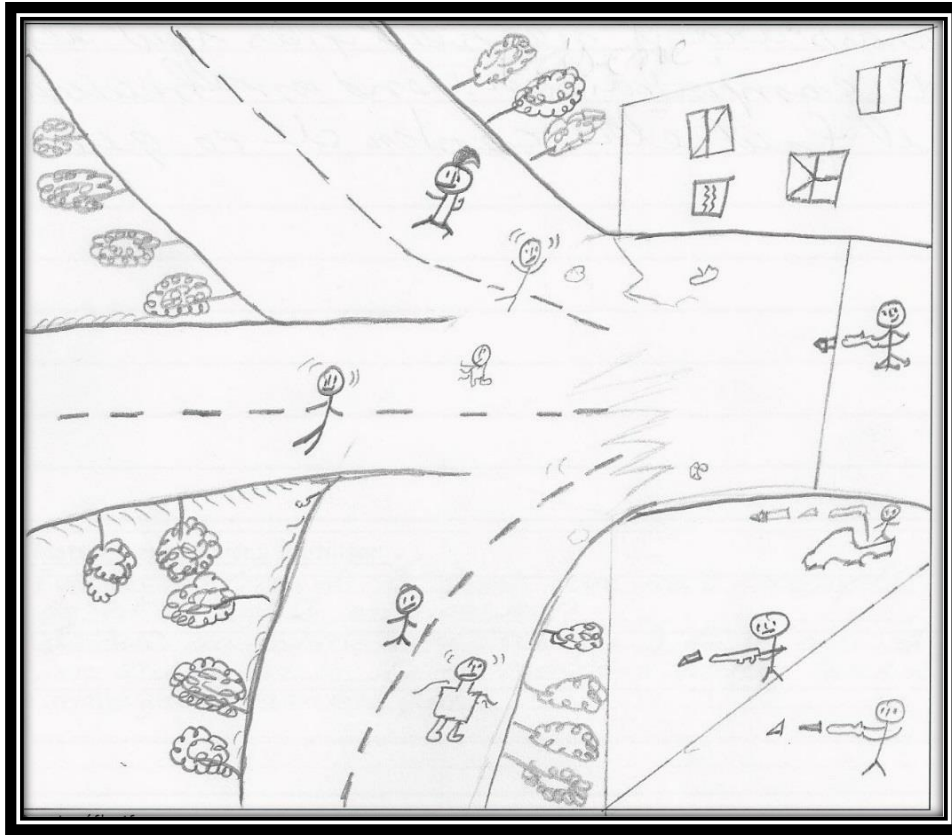


FIGURE 13 - DESSIN DE "LA LIBERTE" REALISE PAR ZOBAÏR

153. Zo : *C'est prison là, là c'est la route par là et là et la prison c'est cassé y a les gens sont venus ont cassé et y a des gens qui sont partis.*

154. Aj : *Qui sont libres.*

155. Zo : *Ouais.*

156. ASC : *D'accord. Qui a cassé la prison ?*

157. Aj : *Des gens qui euh...*

158. ASC : *Laisse-le répondre.*

159. Zo : *Par exemple euh y a quelqu'un il est en prison, longtemps et son frère, il lui manquait. Et son frère il apporte par exemple une voiture euh il prend encore quelques-uns, quelques-uns ils cassent mais là tout ça ils cassent et là tout le monde il sort et comme ça tout le monde est sorti (Il rit)*

160. Aj : *Et y a des policiers.*

161. Zo : *Des policiers ils sont venus ils croyaient c'était des personnes comment ça s'appelle... des kalach et euh faisaient la guerre.*

162. ASC : *Des euh terroristes ?*

163. Zo : *Terroristes voilà. Et XXX les personnes qui étaient en prison ils sont taillés et alors ils ont commencé à tirer.*

164. ASC : *Ils sont partis.*

165. Zo : *Ouais et les policiers ils ont commencé à tirer sur eux.*

166. ASC : *D'accord. Mais ils ont pu s'échapper alors ?*

167. Zo : *Pas encore ils sont sur la route.*
168. ASC : *C'est tout un film que tu nous racontes là.*
169. Zo : *L'autre là le policier il a tiré sur son pied (Il montre les personnages de son dessin), il a cassé. L'autre il est tombé.*
170. ASC : *Donc c'est pas facile d'avoir sa liberté.*
171. Zo : *Ouais.*
172. ASC : *Ce que tu nous dis là en fait c'est qu'il faut se battre pour gagner sa liberté ?*
173. Zo : *Oui.*
174. ASC : *Pour toi c'est difficile de gagner sa liberté ?*
175. Zo : *Si c'est facile mais c'est difficile aussi.*
176. ASC : *Alors qu'est-ce qui est difficile ?*
177. Zo : *Difficile par exemple c'est comme la prison tu restes toute ta vie dedans et un jour y en a un te dit c'est bon t'es libre, tu sors. Il sort il est content. Il est content et euh il va faire quoi je sais pas.*

Nous avons choisi ces trois dessins réflexifs car ils illustrent trois tendances dans la représentation : une tendance symbolique (Figure 11), une tendance figurative (Figure 12) et une tendance narrative (Figure 13). Avant même la verbalisation, les dessins peuvent déjà présenter certaines traces graphiques dont le sens est explicite. Le premier, celui de Violetta, est entièrement symbolique (et l'écrit est indéchiffrable), ce qui implique obligatoirement une explicitation. Le dessin d'Ebru intègre des éléments écrits clairement compréhensibles : « liberté, je peux faire ce que je veux » et « mais sans déranger personne ». On peut aussi considérer le sourire du personnage et sa dynamique gestuelle comme l'expression graphique d'un sentiment positif. Quant à Zobair, son dessin est plutôt d'ordre narratif. Comme le ferait une parabole, il raconte une histoire pour définir le sens de la liberté. Les éléments explicites du dessin sont relatifs au combat, à la violence, aux blessures, voire à la mort.

Concernant les verbalisations, nous allons nous concentrer sur trois types de repérage, pertinents pour notre analyse :

- 1/ Les indices de dialogisme et de co-construction du discours et du sens
- 2/ Les symboles et les indices de métaphorisation en tant que processus heuristiques
- 3/ Les indices de « philosophicité » et les expériences socioculturelles qui les sous-tendent.

La verbalisation de Violetta commence d'emblée par un travail de co-construction du discours avec Amira, par l'intermédiaire de l'anglais comme langue médiatrice, pour formuler le mot « drapeau ». Ensuite, comme Violetta s'exprime peu, il s'agit essentiellement d'un dialogue interprétatif entre elle et moi, fondé sur des questions que je formule. Il vise la compréhension du sens de sa réalisation : en 58, je lui demande d'explicitier son choix et en 62-65, je propose une interprétation qu'elle valide. La verbalisation autour du dessin d'Ebru est plus développée. L'élève signifie qu'elle emploie la figure de l'oiseau, de la même manière que Violetta (75), ce

qui montre qu'elle élabore son discours en prenant en compte ce qui a précédé (indice de dialogisme). Concernant la co-construction, on peut d'abord noter un travail d'explicitation à partir de la formulation « *elle pense des oiseaux* » (75-86). Ajib (96), Amira (98) et moi (100) avançons des propositions d'interprétation, (in)validées par Ebru (97 et 99). Il lui arrive aussi de demander un soutien lexical (« *comment vous dites* », 75, « *comment on dit madame (Mime)* », 77) auquel Ajib et moi avons répondu (« *domestiqués* », 76 ; « *attraper* », 79). Avec Zobair, les indices de co-construction du discours et du sens se manifestent d'abord avec les propositions d'interprétation d'Ajib en 154 et 160. Pour ma part, je le soutiens et le corrige au niveau lexical en 161-164 (« *terroristes* », « *ils sont partis* »), et je propose une interprétation (170), validée puis nuancée par Zobair (171 et 175) : « *Si c'est facile mais c'est difficile aussi [de gagner sa liberté]* ». Cela va m'inciter à formuler une demande d'explicitation (176) qui va l'amener à problématiser son propos (177). La co-construction du discours est indissociable de celle du sens : la langue est au service de la pensée. En faisant de la langue une incarnation de la pensée, et non un objet à penser, son apprentissage peut alors devenir « désirable ». Les propositions d'interprétation, la conscience des discours qui précèdent et la révélation des implicites sont autant d'indices du dialogisme qui est à l'œuvre et qui participe à la progression du discours et du sens.

En ce qui concerne les symboles et les indices de métaphorisation, Violetta choisit de dessiner le drapeau du Kazakhstan dont l'oiseau symbolise la liberté. Chez Ebru, l'analogie avec l'oiseau revient dans son discours (75) pour décrire le sentiment d'être libre. En effet, chez elle, le concept est incarné par un personnage et elle signale dès le début de son intervention que son dessin est un symbole qui cherche à signifier une vérité universelle (de son point de vue singulier) en affirmant que « *c'est une fille ou ça peut être un garçon* ». Zobair, lui, représente la dynamique d'obtention de la liberté à travers une histoire. Le concept est relié à l'action et s'inscrit dans une temporalité qui implique un passé (l'emprisonnement), un présent (la libération : l'action représentée) et un futur (la liberté). La réalisation et la verbalisation de Zobair s'appuient donc sur des procédés métaphoriques pour représenter sa conception de la liberté, ou plutôt de la libération : la « prison cassée » (153), l'évasion (167), le combat (172-173).

Peut-on maintenant avancer que la pensée et le discours des élèves sont d'ordre philosophique ? Dans quelle mesure cette philosophicité, si elle existe, est-elle reliée à l'expérience et favorise-t-elle la rencontre interculturelle ? Dans le cas de Violetta, la réponse est assez évidente. Le fait qu'elle choisisse de faire de l'oiseau présent sur le drapeau du

Kazakhstan un symbole de liberté signale qu'elle aborde le concept d'un point de vue institutionnel, étatique. Elle problématise ensuite sa réflexion en indiquant que tout le monde n'est pas libre au Kazakhstan (malgré le symbole de son drapeau). Elle met ainsi en lien la notion de liberté et celle d'égalité de droits. Or, Violetta fait partie de la communauté ouïgoure discriminée au Kazakhstan. Ebru, elle, aborde la liberté d'un point de vue social en précisant qu'exercer sa liberté ne doit pas déranger ou blesser les autres. Aussi, en opposant les oiseaux aux chats et aux chiens (75) et donc, la liberté à la domestication, Ebru ouvre un questionnement philosophique qui pourrait être prolongé par la lecture de la célèbre fable de La Fontaine, *Le Loup et le Chien*. Le rapport à l'expérience, chez Ebru, est moins évident que chez Violetta. Cependant, on peut supposer que le fait qu'elle se focalise sur le sentiment de liberté (en opposition à la domestication) est à relier au fort désir d'émancipation qu'elle a exprimé à plusieurs reprises pendant notre expérimentation. Enfin, Zobair fait apparaître un paradoxe intéressant pour la réflexion philosophique : il est à la fois facile et difficile d'être libre (175). Il l'explicite dans la réplique suivante. L'obtention de la liberté peut sembler facile dans un premier temps : « *la prison tu restes toute ta vie dedans et un jour y en a un te dit c'est bon t'es libre, tu sors. Il sort il est content* ». Mais ensuite, la situation se complique : « *il va faire quoi je sais pas* ». Zobair s'interroge : que faire d'une liberté retrouvée ? Or, cette question fait directement référence à une préoccupation personnelle et à son parcours sociobiographique. En effet, Zobair est un jeune homme de 16 ans réfugié afghan, très peu scolarisé antérieurement, ayant grandi en contexte de guerre, dont l'orientation scolaire/professionnelle est très préoccupante. L'épisode représenté dans son dessin pourrait également évoquer un événement qui a marqué l'histoire de Kandahar, la ville afghane dont Zobair est originaire : l'attaque de la prison de Sarposa par des insurgés talibans et l'évasion de plusieurs centaines de détenus (2008)¹³⁴.

L'analyse de ces trois dessins met en évidence l'appropriation singulière du questionnement philosophique général (qu'est-ce que la liberté ?) par chacun. Comme nous l'avons montré, elle dépend étroitement des expériences passées, présentes et projetées. Ainsi, la mise en lumière de la diversité des rapports à l'autre-soi-monde, soumis à la discussion et à l'interprétation, permet aux élèves de prendre conscience du pluralisme des expériences, des perceptions et des modes de pensée. Les différents positionnements proposent alors des

¹³⁴ Agence Reuters. « Afghanistan : attaque audacieuse des talibans », *RTS*, 7 juillet 2008.

[en

ligne] <https://www.rts.ch/info/monde/1187129-afghanistan-attaque-audacieuse-des-talibans.html>

cheminements réflexifs particuliers, amenés à se croiser, à se compléter, à se questionner, à dialoguer. Chez Violetta, il s'agirait de réfléchir au rapport existant entre liberté et égalité entre les êtres humains. Avec Ebru, nous nous demanderons si la vie en société nous empêche d'être libre. Enfin, nous pourrions nous interroger, avec Zobair, sur le fait que « la liberté n'existe que dans le mouvement de conquête de la liberté » (Robbe-Grillet, 2001).

Notre expérimentation met donc en évidence la nature universelle-singulière du concept philosophique et sa capacité à rendre potentiellement effectifs la rencontre, la compréhension et le dialogue interculturels, en évitant le risque culturaliste ou assimilationniste. La dynamique herméneutique et phénoménologique de la communauté de recherche philosophique offre une somme de possibles aux individus, sans les assujettir à une pensée unique et abstraite, et sans renier leur parcours sociobiographique ; ce qui nous paraît être un enjeu majeur pour l'enseignement-apprentissage auprès d'adolescents allophones arrivants. Comme l'écrit Noiriél, « pour aider les personnes qui font partie des groupes stigmatisés il faut leur donner les moyens de devenir les acteurs de leur propre histoire et non pas les enfermer dans la passivité en parlant éternellement à leur place » (Noiriél, 2007 : 376). Le dispositif, régulé par le facilitateur et par les médiations, fait le pari de l'intelligence individuelle et collective, alors capable d'instaurer un équilibre délicat entre « éthique de conviction » et « éthique de responsabilité ». Alors, à terme, devient possible une co-création de connaissances provisoires sur l'autre, sur soi et sur le monde dont chacun peut se saisir singulièrement.

5.3.4 Bilan critique et perspectives

Notre première expérience de la pratique philosophique en UPE2A comporte un caractère novateur qui implique des tâtonnements pédagogiques et nécessite une analyse critique. Si nos premiers résultats mettent en évidence les potentialités d'un tel dispositif pour la didactique de l'interculturel et, dans une certaine mesure, la didactique des langues (nous y reviendrons), nous devons également signaler les limites et les difficultés que nous avons rencontrées avant de nous engager dans une nouvelle spirale réflexive et expérientielle.

Tout d'abord, la gestion du temps a globalement été problématique. La plupart des spécialistes de la PPE affirment que la durée maximale d'un atelier philo ne doit pas excéder une heure. C'est donc ce que j'avais envisagé, dans un premier temps. Rapidement, je me suis aperçue que cela était beaucoup trop court avec des élèves allophones auxquels il faut laisser le temps de la réflexion linguistique, de la reformulation, de la traduction, de l'explicitation. Par ailleurs, les moments de transition, d'organisation pratique et de distribution des rôles ont été

plus chronophages que prévu, compte tenu des changements d'habitudes scolaires que le dispositif impliquait. Les élèves du groupe 2, avec lesquels il n'était pas possible d'empiéter sur l'heure suivante, étaient souvent frustrés quand la séance s'achevait. Compte tenu de cette contrainte temporelle, j'étais aussi plus dirigiste dans les échanges et je prenais moins le temps de l'explicitation et de la reformulation. Avec le groupe 1, je pouvais généralement faire durer l'atelier pendant une heure et demie, ce qui a notamment permis aux élèves les moins avancés en langue française d'être mieux inclus dans la discussion car nous pouvions consacrer davantage de temps à leur expression/compréhension. Des créneaux plus longs (deux heures) seront mis en place lors de la prochaine expérimentation.

Ma posture de facilitatrice-enseignante-chercheuse a également dû être interrogée. Le dispositif de recherche et la méthode de recueil du corpus m'ont permis de mener une analyse réflexive et critique de ma pratique. En effet, j'écoutais les enregistrements et les transcrivais au fur et à mesure de la session. Je me suis alors rendu compte de plusieurs problèmes dans les modalités d'animation et d'étayage. J'avais tendance à me focaliser sur les idées que je jugeais intéressantes pour arriver aux conclusions que j'avais anticipées. Cela me faisait négliger les apports de certains élèves et empêchait la communauté de recherche de se rendre où elle le souhaitait. Je prenais également beaucoup la parole pour reformuler et orienter la discussion sur des points particuliers, ce qui bridait l'épanouissement de la pensée et les échanges entre pairs. J'ai donc fait évoluer les modalités de préparation des ateliers qui, selon moi, influençaient ma posture. Ma préparation consistait à déterminer les conclusions d'ordre philosophique auxquelles le groupe pourrait potentiellement parvenir et à imaginer une progression possible pour y accéder. Cette méthodologie, très classique dans le domaine éducatif, fonctionne par induction et propose une « fausse » liberté de pensée car l'enseignant connaît d'avance le résultat auquel il souhaiterait que les élèves parviennent. Or, ce procédé pédagogique va à l'encontre d'un principe fondamental de la PPE : l'enseignant ne doit plus se positionner en « sachant », mais en facilitateur. Afin d'endosser pleinement ce rôle, j'ai décidé de me nourrir des réflexions philosophiques déjà menées sur les notions abordées sans en faire des résultats à atteindre mais comme autant d'étayages possibles (et non exhaustifs) de la pensée des élèves. Il fallait que j'accepte d'être surprise et déstabilisée par le chemin emprunté par la communauté de recherche. Ma préparation des ateliers a alors pris la forme de mots-clés et de questionnements potentiels, ce qui a influencé ma manière d'animer en favorisant une posture moins dirigiste, plus attentive et compréhensive, mais également plus enrichissante et intéressante pour moi-même. Cet infléchissement m'a permis d'intégrer pleinement la

communauté de recherche, tout en jouant mon rôle de facilitatrice. Ce travail de remise en question évoque les processus à l'œuvre chez le « praticien réflexif » qui se caractérise, selon Schön, par sa capacité à articuler « réflexion dans l'action » et « réflexion sur l'action » (Schön, 1983). Dans notre cas, c'est la dynamique de recherche qui a favorisé la réflexivité, mais l'enseignement, dans une certaine mesure, nécessite constamment une analyse réflexive dans/sur l'action pour être efficient (Cicurel, 2015). Dans une perspective d'innovation pédagogique, cela paraît particulièrement indispensable.

L'écriture des « résultats de notre recherche » dans le livret de l'atelier a également posé question. Même si je répétais que ces conclusions étaient provisoires et encore discutables, elles prenaient généralement la forme d'assertions auxquelles le groupe, certes, était parvenu, mais qui semblaient clore la réflexion : par exemple, « grâce à l'amour, on peut faire changer les personnes ». La richesse des échanges et la profondeur de la réflexion n'étaient pas visibles dans cette trace conclusive, trop définitive et simplificatrice. C'est un point délicat qui va continuer de nous préoccuper et progressivement évoluer lors des prochaines expérimentations que nous mènerons avec, à l'esprit, l'interrogation suivante : comment réaliser une trace écrite lisible, « complexe » et « ouverte » ?

La question de l'« ouverture » a également traversé notre réflexion concernant les supports proposés aux élèves. En effet, certains, comme les dessins extraits de la collection « les Goûters Philo », induisaient des analyses qui limitaient la liberté de penser et l'engagement personnel. Par exemple, l'un des dessins proposés lors de l'atelier portant sur « le bonheur » (Figure 14 ci-dessous et annexe 5.4) implique clairement l'idée que l'argent ne rend pas heureux et clôt, en partie, une réflexion qui n'a pas encore commencé. Cela nous paraît problématique dans le cadre d'une démarche qui revendique l'implication de l'élève comme sujet et qui fait de son expérience un matériau fondamental pour la réflexion. Proposer des « manières de penser » hors de l'expérience réelle sous-tend peut-être un manque de confiance dans la capacité de la communauté de recherche à engager la réflexion par elle-même.



FIGURE 14 - EXEMPLE DE SUPPORT (ATELIER N° 6 - GROUPE 1)

De plus, les images véhiculent des implicites qui n'ont pas toujours été bien compris (notamment par les élèves les plus jeunes). Cela a été le cas, par exemple, lorsque j'ai souhaité faire deviner le thème philosophique (l'amitié) par le biais d'images extraites du film *Vice-Versa*. Mariam pense alors que nous allons parler de politesse car elle considère comme inconvenante la première image qui montre une fille riant la bouche grande ouverte (cf. Annexe 5.1). Les supports peuvent donc parfois entraver la liberté de pensée et la compréhension au lieu de participer à la logique de facilitation. Par la suite, les supports extérieurs seront seulement proposés comme des prolongements potentiels. Nous privilégierons les « médiations-crétions » aux « médiations-objets », compte tenu de leurs potentialités heuristiques et de leur ancrage phénoménologique. Ainsi, nous systématiserons la réalisation de dessins réflexifs afin que les supports qui soutiennent la réflexion soient produits par les sujets eux-mêmes, révélateurs de leur expérience singulière, et que leurs interprétations ne soient pas formatées ou biaisées en amont de la discussion.

Enfin, un dernier point concerne la structuration formelle de la langue. L'objectif principal pour les élèves était d'être capables de mener une réflexion collective en langue seconde. La correction linguistique n'était donc pas systématique car cela aurait empêché de maintenir le fil réflexif et entravé la fluidité des échanges. Le plus souvent, c'est sous forme de reprise qu'elle intervient et elle n'attend pas obligatoirement une correction de la part de l'élève. Néanmoins, l'enseignant la verbalise pour l'ensemble du groupe, parfois avec emphase pour que chacun y prête attention. Par exemple, lors de l'atelier n° 4 du groupe 2, j'ai remplacé le

verbe « tracer » par « dessiner » en reformulant les propos d'Ebru (cf. annexe 6.4, ext.3). La finalité principale des corrections est l'intercompréhension. Elle peut concerner le vocabulaire mais aussi la morphosyntaxe ou la prononciation. Par exemple, il a été nécessaire de reprendre la formulation d'Ebru lorsqu'elle a dit « *j'entends mon pays* » au lieu de « *j'entends parler de mon pays* » afin d'éviter toute mécompréhension. La correction peut donc rester implicite par simple reprise, être explicitée par le professeur ou plus rarement, être sollicitée quand on juge que l'élève peut le faire sans que la charge cognitive soit trop importante. C'est le cas lorsque je signale, sans la corriger, l'erreur de formulation dans la phrase de Wassim « *t'es mieux de tout* », qu'il s'empresse de corriger par « *t'es le meilleur* ». Ces sollicitations sont généralement adressées à l'ensemble du groupe ou à un reformulateur, dans le même esprit collaboratif. Il est d'ailleurs fréquent que les élèves se corrigent spontanément entre eux, comme l'illustre l'exemple suivant :

<p>232. Vi : <i>Elle a dit que euh liberté c'est faire qu'est-ce que tu veux. C'est par exemple...</i></p> <p>233. Ami : <i>Ce que tu veux.</i></p> <p>234. Vi : <i>Ce que tu veux. C'est pas besoin de écouter quelqu'un</i></p>

En réalité, la réflexion métalinguistique traverse tous les échanges même si *a priori* elle n'est pas la préoccupation principale de la pratique philosophique. Le désir de rendre intelligible sa pensée par le biais du discours stimule l'intérêt pour la forme linguistique. D'une manière générale, les élèves entendent les moyens (le signifiant) autant que le sens (le signifié). Ebru s'amuse, par exemple, à faire remarquer que le nom de sa ville de naissance se prononce comme le mot français « mouche » (cf. Annexe 3.6, ext.1). Cette attention au signifiant est d'autant plus grande qu'elle peut être un soutien à la compréhension. Pour comprendre le mot « préjugé », Ebru s'appuie ainsi sur la formation du mot : « *Juger vous savez juger c'est quoi... [...] Mais PRÉjuger, avant de juger, on peut PRÉ...* ». Comme le souligne Julia Kristeva (2006)¹³⁵, la sensibilité à « l'alchimie du verbe » est plus forte dans une langue seconde, moins spontanée qu'une langue première. Avoir le souci de sa pensée implique systématiquement le souci de la langue seconde qui la véhicule.

En revanche, forcer un processus de réflexion métalinguistique pendant l'exercice d'une pensée collaborative en communauté de recherche peut casser le continuum langue-pensée que nous venons de décrire. En effet, la liste de contraintes linguistiques dont nous avons cherché à développer les usages chez les élèves a mis en lumière ce point qui, selon nous, est fondamental.

¹³⁵ Caillat, F. (2006). *Julia Kristeva, étrange étrangère*. INA, Arte France, Sofilm.

Même si le fait d'imaginer des « comptables » a contribué à motiver les élèves, ils ont généralement utilisé les expressions de façon artificielle, comme le montre, par exemple, cette réplique de Nicolas : « *À mon avis, je suis d'accord avec lui* ». Lorsque les élèves se concentraient sur ces usages, ils semblaient alors perdre le fil et le sens de leur pensée. En effet, une réflexion sur la structuration du discours argumentatif ne parvient pas à trouver sa place au sein de la pratique philosophique, même si le raisonnement peut contenir des oppositions, des concessions, des ajouts, des exemples... Encore une fois, c'est la question du *sens* qui nous occupe : la langue ne peut devenir un objet d'étude qu'à la condition d'être partie prenante de la co-crédation du sens. C'est la raison pour laquelle les reformulations et les traductions, par leur significativité, ont été beaucoup mieux investies par les élèves et ont également permis des apports formels indirects, comme nous l'avons montré précédemment avec un exemple de reformulation des propos de Ratmir par Nicolas (voir *supra* et annexe 5.1). Plus globalement, la recherche collaborative a incité les élèves à s'entraider et à co-élaborer, dans un même mouvement, le sens et le discours.

Dans nos prochaines expérimentations, nous renoncerons à engager un travail formel et explicite sur la langue (bien que celui-ci puisse faire l'objet d'exercices en amont ou en aval des ateliers philo avec l'enseignant de FLS), mais nous allons développer une réflexion sur la prise en compte de la pluralité linguistique de l'UPE2A. En effet, la diversité des langues a essentiellement permis des médiations linguistiques grâce à la traduction, employée pour faciliter les échanges et l'intercompréhension. Les langues ont ainsi été reconnues et légitimées dans l'espace scolaire, ce que les élèves ont particulièrement apprécié. Nous postulons que cette reconnaissance a contribué à lutter contre leur insécurité linguistique et à leur rendre, si besoin, une certaine estime d'eux-mêmes. Cela a été particulièrement évident dans le cas de Ratmir. Néanmoins, par-delà les effets de reconnaissance, il nous a semblé que le dispositif ne prenait pas suffisamment en compte les potentialités didactiques de l'exceptionnelle pluralité linguistique de la classe. Ce sera la préoccupation majeure de notre prochaine expérimentation. Ainsi, nous nous demanderons dans quelle mesure la pratique philosophique pourrait permettre le développement d'*une didactique de la pensée en langues*.

Synthèse du chapitre 5

Notre première expérimentation a eu lieu en 2016 dans l'UPE2A d'un collège de la ville de Port-de-Bouc, dans les Bouches-du-Rhône. Elle accueillait un très grand nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, dont certains n'avaient pas été scolarisés antérieurement.

Le cœur de notre dispositif de recherche a été l'organisation de 15 ateliers de philosophie, répartis entre deux groupes d'élèves. Cette session a été encadrée par deux moments importants : la tenue d'entretiens semi-groupés organisés autour de la réalisation de « dessins réflexifs » (Molinié, 2009b) pour faire connaissance avec les élèves et le recueil de leurs retours d'expérience. Parallèlement, un questionnaire a été transmis au personnel du collège. Il portait sur leurs représentations des adolescents allophones de l'UPE2A et sur l'organisation de leur scolarité au sein du collège. Un corpus écrit, graphique, audio et audiovisuel a ainsi été constitué. Tous les ateliers ont été transcrits.

La première version de notre dispositif « atelier philo » a été décrite. Une séance comporte une discussion, organisée sur un mode collaboratif, qui traite d'une question philosophique (par exemple, « qu'est-ce que le bonheur ? »). La réflexion est également stimulée par des supports : des médiations-objets (textes, images, vidéos) et/ou des médiations-crétions (le dessin réflexif).

L'analyse du corpus montre que l'organisation de la parole permet le développement d'habiletés cognitives (écoute active, prise en compte des discours précédents, empathie cognitive...), mais aussi affectives (entraide, empathie affective...). En effet, le dispositif se fonde sur une pédagogie collaborative qui attribue des rôles aux élèves (reformulateurs, traducteurs...) et favorise leur engagement dans la communauté de recherche.

Il permet également d'instaurer une communication de sujet à sujet qui vise une certaine éthique relationnelle : le « droit à l'opacité » (Glissant, 1997), la liberté du sujet (liberté de s'exprimer, de partager ses expériences, de définir lui-même son rapport à l'autre-soi-monde), la responsabilité du sujet vis-à-vis de ses positionnements, le principe de délibération. L'analyse de notre expérimentation montre que ces modalités relationnelles et éthiques pourraient participer au développement de l'estime de soi et à une forme d'émancipation du sujet, mais également permettre l'expression de certaines vulnérabilités.

Ces échanges collaboratifs, à visée philosophique, offrent également la possibilité d'une rencontre interculturelle qui évite l'enfermement dans des représentations figées. En effet, l'ancrage expérientiel et existentiel de la réflexion invite à accepter la complexité d'autrui. Les

dynamiques interculturelles sont également étroitement associées aux trajectoires sociobiographiques des élèves qui fondent leur histoire migratoire mais aussi les prémisses d'une conscience sociopolitique. Celles-ci trouvent alors un espace d'expression possible au sein de la communauté de recherche philosophique qui les intègre dans une réflexion plus large sur le sens la vie. Les dimensions réflexive, collaborative et phénoménologique de la pratique philosophique offrent donc des potentialités intéressantes pour stimuler un désir de compréhension intersubjective/interculturelle et ainsi, peut-être, rendre effective une rencontre, à la fois singulière et universelle, avec l'autre-soi-monde. Dans cette optique, le dessin réflexif est un outil qui s'est révélé particulièrement pertinent dans notre dispositif.

Enfin, cette première expérience de la pratique philosophique en UPE2A, inédite dans ce contexte, a permis de mettre en lumière certaines difficultés de/dans l'action (gestion du temps, posture du facilitateur, choix des supports, synthèse écrite...) mais aussi certaines lignes de force (organisation de la parole, emploi du dessin réflexif...). Ces premiers résultats montrent que la pratique philosophique est propice à la mise en œuvre d'une approche interculturelle sociobiographique. Toutefois, la prise en compte de la pluralité linguistique est restée limitée à l'emploi et à la reconnaissance des langues lors des processus d'interprétariat. Dans une perspective didactique, nous souhaitons lui accorder une place plus importante, en articulant avec cohérence la dimension plurilingue de l'activité avec la manière dont nous concevons l'interculturalité. Ceci fera l'objet de la partie suivante.

PARTIE III : DEUXIÈME SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET PLURILINGUISME

Cette partie correspond à un nouveau développement réflexif qui cherche à interroger l’appréhension du plurilinguisme *via* la pratique philosophique en classe de FLS.

Dans le chapitre 6, nous nous intéresserons à l’articulation de l’interculturalité et du plurilinguisme dans une perspective intersectionnelle. Pour cela, nous nous appuierons sur une certaine philosophie du langage et de la traduction.

Nous présenterons et analyserons ensuite l’expérimentation que nous avons menée dans deux établissements scolaires (2018-2019) et qui a permis d’élaborer une première modélisation de l’atelier de philosophie *en langues* (chapitre 7).

Chapitre 6 : Penser en langues

« Nous avons peur de l'imprévisible et ne savons pas comment le concilier avec un possible souci de bâtir, c'est-à-dire d'établir des plans. Il faudra du temps pour apprendre cette nouvelle manière de frayer dans demain : s'attendant à l'incertain et préparant pour le devinable »¹³⁶

Dans ce chapitre, nous allons montrer comment nous appréhendons **le plurilinguisme, en cohérence avec notre paradigme de l'intersectionnalité**. Nous verrons d'abord que l'enseignement du français langue étrangère et seconde est étroitement lié à l'histoire du statut de la langue française, en France et dans le monde. Or, les évolutions récentes et profondes de ce statut impliquent de nouvelles réflexions et orientations pour la DLC, particulièrement prégnantes dans un contexte d'enseignement-apprentissage auprès d'élèves allophones arrivants. Cela concerne notamment les approches plurilingues. Nous chercherons ainsi à nous extraire d'une vision juxtaposante ou binaire des langues (source-cible) pour **entrer dans des rapports de sens entre des sujets plurilingues dont les langues sont mises en relation**, de manière à accorder notre conception du plurilinguisme à celle de l'interculturalité (section 6.1).

Dans cette optique, une certaine **philosophie du langage et de la traduction** (Cassin, 2004 ; 2016 ; Glissant, 1997 ; 2010 ; Meschonnic, 2007) nous aidera à proposer **une approche en langues**, dans une perspective interculturelle (section 6.2).

Nous verrons qu'elle nécessite d'interroger les théories du langage qui fondent notre champ disciplinaire. Nous défendrons ainsi l'idée d'une prise en compte de **la dimension performative du langage** en didactique (section 6.3).

Enfin, nous questionnerons **le statut de la vérité** au sein d'une démarche revendiquant l'équivocité, la complexité et l'intraductibilité du langage (section 6.4).

6.1. Plurilinguisme et *intersectionnalité*

6.1.1 Évolution sociétale et nouveaux enjeux pour la didactique des langues

Notre société post-moderne, plus globalisée que jamais, soulève de nombreuses questions qui bousculent les fondements historiques de la didactique des langues. Rappelons

¹³⁶ Glissant, *Traité du tout-monde* (1997 : 53).

que les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones arrivants en contexte scolaire n'existent que depuis les années 1970 et que les premières études concernant l'enseignement du français langue seconde en France n'ont émergé qu'à la fin des années 1980. Les premiers didacticiens étaient surtout formés en linguistique structurale et l'enseignement des langues concernait essentiellement les langues vivantes étrangères proposées dans les établissements scolaires et les écoles de langues (donc majoritairement les langues « utiles » comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien). Le français, enseigné comme langue étrangère et seconde, a d'abord été dispensé dans les colonies françaises, dans une optique assimilationniste, et visait également le rayonnement linguistique et culturel de la France à l'étranger dans des établissements comme les Alliances françaises ; ce qui est encore le cas pour le dernier exemple. Dans les anciennes colonies, la langue française joue, encore aujourd'hui, un rôle particulièrement important en termes d'éducation et d'accès au savoir, ainsi que dans l'administration. Ces différents contextes socio-historiques révèlent plusieurs conceptions de l'enseignement des langues et du français, profondément ancrées dans les imaginaires : l'utilitarisme (pour l'apprentissage des langues étrangères), l'assimilationnisme¹³⁷ et la promotion de la langue et de la culture françaises. Ces conceptions et objectifs impliquent qu'un individu ayant le français comme première langue endosse d'emblée une posture relativement dominante : les langues qu'il apprend constituent de simples accessoires, une plus-value utile mais non indispensable, et, quand il transmet sa propre langue, c'est d'abord pour maintenir ou développer son influence économique, sociale et culturelle à l'étranger.

Aujourd'hui, des voix s'élèvent contre l'hégémonie linguistique persistante dans l'ancien empire colonial français. Certains pays africains remettent en avant les langues nationales au sein de leurs institutions, au détriment du français. C'est le cas, par exemple, de la Mauritanie¹³⁸. La langue française doit désormais apprendre à cohabiter « d'égale à égale »

¹³⁷ Le chapitre 2 a déjà signalé la présence, toujours d'actualité, d'une idéologie assimilationniste en France, héritée de son histoire coloniale, et la manière dont la langue redevient, depuis les années 2000, un enjeu pour « assimiler » la population immigrée, dans la mesure où le niveau en langue française est un critère indispensable pour l'obtention d'un titre de séjour, aussi important, voire plus, que la situation socio-professionnelle. Depuis le 1^{er} avril 2020, le niveau requis pour demander la nationalité française a été élevé et impose désormais le niveau B1 (du CECRL) à l'oral *et à l'écrit* pour tous les candidats. Voir arrêté du 12 mars 2020 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000041733653>

¹³⁸ La traduction en français n'est plus assurée au Parlement mauritanien afin de privilégier la langue officielle (l'arabe) et les langues nationales (le wolof, le soninké et le pulaar). Voir article de rfi.fr du 3 février 2020 : <http://www.rfi.fr/fr/afrique/20200203-mauritanie-interdiction-francais-parlement-polemique>

avec d'autres, à renoncer à son statut dominant et même, à se laisser traverser et transformer par d'autres langues.¹³⁹ En France, comme nous l'avons montré dans le chapitre 2, l'importance accordée à la norme du français standard et l'interdiction, pendant des siècles, des langues régionales, puis des langues de l'immigration, en milieu institutionnel, conservent une influence durable sur les pratiques d'enseignement-apprentissage, bien que cet héritage soit désormais largement remis en question dans le domaine de la recherche en didactique des langues et en sociolinguistique.

La création de l'Union européenne et d'une politique linguistique commune (développement du programme Erasmus, avènement du CECRL) a contribué à « décentrer » le rapport à la langue française, désormais incluse, parmi d'autres, dans un espace multilingue où les frontières sont abolies et les mobilités facilitées. Avec le développement des échanges linguistiques, scolaires et universitaires, ainsi que la mondialisation économique, l'apprentissage des langues étrangères et secondes devient un enjeu plus important pour l'insertion socio-professionnelle. Bien sûr, les rapports de pouvoir et le caractère utilitariste des langues restent prégnants mais, dans ce nouveau contexte européenisé, et mondialisé, certains champs d'études apparaissent ou se développent en didactique des langues. Ils concernent des domaines qui, tous, se caractérisent par leur dynamisme : l'interculturalité, le plurilinguisme, les implications socio-affectives de l'apprentissage des langues et la prise en compte des parcours biographiques des apprenants. Deux points majeurs viennent donc infléchir les conceptions antérieures :

1/ La réalité de la pluralité linguistique et socioculturelle de nos sociétés doit être prise en considération, notamment en contexte éducatif.

2/ Les langues étrangères et secondes jouent un rôle incontournable pour l'inclusion sociale et rejoignent les projets expérientiels et existentiels des individus.

L'enseignement du FLS auprès des élèves allophones nouvellement arrivés en France met particulièrement en lumière ces enjeux qui, s'ils ont émergé il y a déjà plusieurs décennies, n'en restent pas moins très récents dans l'histoire de l'enseignement des langues et du français et obligent à opérer un déplacement majeur des représentations. En effet, ces élèves nous invitent à remettre en question l'idéologie qui a historiquement été associée à l'enseignement du français langue étrangère et seconde à l'étranger : il ne s'agit plus d'assimiler, mais d'inclure à l'école et en dehors, ce qui implique d'envisager l'existence d'une société française

¹³⁹ On peut penser, par exemple, au nouchi de Côte d'Ivoire, une langue créolisée mêlant français et diverses langues ivoiriennes comme le dioula, le baoulé, le bété...

multilingue et multiculturelle ; l'apprentissage d'une langue seconde s'inscrit tout particulièrement dans le projet de vie d'un individu et engage une dimension socio-affective qu'il est nécessaire de prendre en compte ; il ne s'agit donc pas d'« écraser » les langues premières au profit du français et d'ignorer les expériences antérieures mais de favoriser un continuum indispensable pour une inclusion socio-scolaire réussie. Évidemment, la modification des objectifs et des enjeux a pour corollaire l'adaptation des outils pédagogiques. Pourtant, les manuels de français langue seconde sont arrivés très tardivement sur le marché de l'édition scolaire (dans les années 2000), ce qui met en évidence la difficulté à appréhender ce contexte singulier. Les méthodes de français langue étrangère pour adultes ou encore les manuels de CP pour l'apprentissage de la lecture/écriture, ont longtemps été les seuls supports mis à disposition des enseignants de français langue seconde dans le second degré.

Les politiques linguistiques et éducatives du Conseil de l'Europe, quant à elles, ont progressivement développé des outils œuvrant pour le développement d'une dimension plurilingue et interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en général. Elles peinent néanmoins à trouver un écho dans les instructions officielles nationales concernant la scolarisation des élèves allophones arrivants¹⁴⁰. Le Conseil de l'Europe offre un espace pour la recherche et la création d'outils dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Même si, comme nous le verrons, les approches proposées méritent d'être interrogées, la possibilité d'engager cette analyse montre, quoi qu'il en soit, qu'un champ scientifique a été ouvert sur ces questions. Ainsi, on peut citer la création de *Portfolios européens des langues* (2001 et 2003) incluant un espace pour la biographie langagière des apprenants, la promotion d'une « compétence plurilingue et interculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997), l'essor des approches plurielles et la rédaction du CARAP (Candelier, 2012) ou encore la publication d'un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010/2016)¹⁴¹. Toutefois, ces nouveaux outils, et les pratiques qu'ils favorisent, ne sont pas vraiment le cœur des politiques linguistiques européennes ; ils gravitent autour de l'œuvre majeure du Conseil de l'Europe, le CECRL, qui, depuis le début des années 2000, constitue le référentiel fondamental, la « bible », des enseignants de langues. Seule la « compétence plurilingue et interculturelle » est inscrite dans

¹⁴⁰ Voir chapitre 2.

¹⁴¹ Des documents connexes à ce *Guide* sont consultables sur la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>

le corps du CECRL mais, comme nous l'avons montré dans le chapitre 3, elle occupe une place « à la marge » qui met en lumière la difficulté de l'insérer dans un « cadre » fonctionnant par paliers.

Le CECRL a contribué à la légitimation de l'enseignement des langues notamment en instaurant des niveaux (du A1 au C2) sur lesquels se fondent les formations diplômantes (DEL/DALF, DU...), ainsi que les tests comme le TCF. Cet outil est donc un cadre de référence international pour les ingénieries de formation qui créent des parcours diplômants ou certifiants. Le CECRL offre donc un soutien majeur pour l'élaboration de progressions pédagogiques cohérentes qui ciblent des compétences précises et adaptées au niveau des apprenants. Cela dit, la perspective actionnelle dans laquelle il s'inscrit et son caractère résolument opérationnel (certains diront utilitariste) limitent, en grande partie, la pratique de la langue à la capacité du locuteur à résoudre des tâches, sans prendre en considération les enjeux existentiels et socio-affectifs de l'appropriation d'une langue ainsi que la relation à l'altérité (si ce n'est à travers des « savoir-être » stratégiques)¹⁴². Nous avançons également que les paliers proposés ont engendré des progressions pédagogiques qui restreignent l'ambition intellectuelle et actionnelle pour les « petits niveaux ». Les descripteurs sont devenus des compétences à acquérir et à évaluer, qui diffractent la langue comme autant de pièces d'un puzzle qu'il s'agirait de recomposer. Enfin, cette organisation implique que chaque langue du locuteur plurilingue dispose d'un niveau spécifique et évaluable dans chacune des compétences écrites ou orales. L'alternance des langues est envisagée ; en revanche, leur rencontre et leur influence mutuelle sont difficilement appréhendables dans ce « cadre ». C'est la notion de « répertoire linguistique », introduite par le sociolinguiste Gumperz (1971), que nous mettons ici en discussion. Bien qu'elle permette de gérer la variation linguistique selon les contextes et qu'elle marque une avancée majeure dans la prise en compte du plurilinguisme en didactique, elle empêche néanmoins d'envisager le continuum *entre* les langues qui dynamise la pensée et l'imaginaire du locuteur en situation d'appropriation langagière (avant d'être en communication ou en action). À la suite de Coste et Cavalli, nous considérons que

plus les situations sont complexes, moins elles ont besoin de simplification : leur complexité ne se saisit pas dans la singularité des éléments qui les composent et dans leur addition, mais dans toutes les zones de recoupement où ces divers éléments convergent, se confrontent, et, dans le meilleur des cas, dialoguent et se renforcent les uns les autres. Ces *zones d'intersections*¹⁴³

¹⁴² Voir également le chapitre 3 au sujet de la dimension culturaliste de l'approche interculturelle, telle qu'elle est présentée dans le CECRL, notamment à travers la notion de « savoir-être ».

¹⁴³ C'est nous qui soulignons.

sont les lieux sensibles où se passent les phénomènes qui concernent, entre autres, la mise en place de compétences transversales et communes et qui méritent toute notre attention : depuis les économies cognitives et didactiques jusqu'au renforcement réciproque des compétences langagières des langues en présence, des matières enseignées entre elles et de ces dernières avec les langues enseignées (Coste & Cavalli, 2009 : 148).

Or, ces mêmes auteurs reconnaissent que le CECRL ne favorise pas l'appréhension de ces « zones d'intersections » dans la mesure où « la vision qu'il [le CECRL] peut sembler proposer des langues est encore juxtaposante, du moins est-ce de la sorte qu'il a été généralement compris et utilisé » (*Ibid* : 146). Le CARAP présente le même risque en se structurant également sous la forme d'un référentiel de compétences, elles-mêmes démultipliées en différents descripteurs. Cet outil est le fruit d'une réflexion qui s'inscrit dans la lignée de l'émergence de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » dont les auteurs précisent pourtant que

l'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là *superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes*, mais bien existence d'une compétence plurielle, *complexe*, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais *qui est une* en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12)¹⁴⁴.

Il nous paraît important de faire de cette dimension plurilingue et interculturelle un enjeu central de l'enseignement-apprentissage des langues, afin de nous situer dans les « zones d'intersections ». Nous souhaitons investir les éléments que nous soulignons (en italique) dans la citation et qui, selon nous, ont été délaissés au profit des notions de « composition », de « répertoire » et d'« acteur social » ; ce qui a engendré l'élaboration d'un nouveau « cadre » (le CARAP) qui « répertorie » les « compétences singulières, voire partielles », au détriment d'outils permettant d'appréhender *une seule et même compétence langagière complexe*. Aussi, nous avançons que la notion d'« acteur social » favorise une gestion stratégique et pragmatique des langues, considérées comme des outils/moyens pour arriver à une fin, mais ne permet pas d'appréhender les enjeux intellectuels, socio-affectifs et existentiels associés à l'apprentissage-appropriation des langues. C'est pourquoi nous préférons parler de *sujet*, plutôt que d'acteur social¹⁴⁵. Nous postulons que ce déplacement pourrait avoir une influence majeure sur la didactique des langues et renforce ainsi l'intérêt pour les approches qui incluent le sujet et son

¹⁴⁴ La définition complète de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » a déjà été citée dans le chapitre 3. C'est nous qui soulignons.

¹⁴⁵ Sur cette question, qui est également d'ordre épistémologique, voir chapitre 2.

parcours de vie dans les démarches d'enseignement-apprentissage (notamment les approches biographiques).

6.1.2 Conception du plurilinguisme : vers un « espace de création »

Il ne s'agit pas de renier l'héritage des travaux antérieurs mais au contraire, de s'inscrire dans l'histoire de notre discipline, profondément bousculée par l'évolution de nos sociétés, et de participer à en éclairer certains angles morts ; plus particulièrement, ces « zones d'intersections » si peu prises en compte car difficilement accessibles et modélisables, telles que nous les envisageons (nous allons y revenir). Les études qui s'intéressent aux interactions entre les langues, à leurs rencontres, ont d'abord considéré ces créolisations¹⁴⁶ comme des « interférences » ou des « transferts » dommageables à l'apprentissage de la « langue cible ». Toutefois, dans les années 1990,

ce que l'on appelle en didactique – non sans un certain dédain – *transfert*, devient alors *marque transcodique* (emprunt, calque ou encore alternance de code). Ce changement de catégorisation modifie radicalement le rôle attribué à la langue source : d'obstacle, elle devient partie d'un répertoire bilingue en voie de création (Py, 1995 :164).

On passe progressivement d'une volonté d'éradication des « interférences » entre les langues cible et source, à la reconnaissance des « emprunts, des calques et *des alternances de codes* » qui, comme l'écrit Cambra Giné, présenteraient même de nombreux atouts pour favoriser les processus acquisitionnels :

les alternances codiques en classe de LE [langue étrangère] constituent des procédés pour prévenir, garantir et vérifier la compréhension du sens ; en deuxième lieu, elles contribuent à la gestion de l'activité conversationnelle ; en troisième lieu, elles soutiennent l'activité métalinguistique et métacognitive ; finalement, elles développent les capacités spécifiques de jouer avec les langues pour produire certains effets (Cambra Giné, 2003 : 194-195).

De nouvelles études voient donc le jour et mettent en jeu des notions clés comme le « parler bilingue » ou l'interlangue. Cette dernière est définie ainsi par Selinker :

The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to

¹⁴⁶ Rappelons que nous nous appuyons ici sur le concept de Glissant (1997) qui considère la « créolisation » comme une interpénétration continue des langues et des cultures.

produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This IL hypothesis proposes that the relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language. [...] This important criterion is that the second-language speaker is attempting to express *meaning* as opposed to practising structured exercises in a classroom (Selinker et al., 1975 : 140, cité par Galligani, 2003 : 143)¹⁴⁷.

Il paraît particulièrement intéressant de noter que l'interlangue révèle l'attention et les stratégies du locuteur concernant d'abord le *sens* de son discours, avant sa structure. Or, comme nous avons pu l'évoquer précédemment, c'est cette « cible » qui devrait, selon nous, être visée prioritairement et l'action que nous avons mise en œuvre est cohérente avec cet objectif. Selinker évoque également la question de la « traduction » qui nous semble importante et insuffisamment traitée en didactique des langues, sur laquelle nous allons revenir.

Aussi, dans la lignée de la « compétence plurilingue et interculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997) et en opposition aux « approches singulières », Candelier met en avant ce qu'il nomme « les approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2008) dont nous avons déjà parlé dans le chapitre 3 et qui ont donné lieu à l'élaboration du CARAP (Candelier, 2012). Elles désignent

des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément (Candelier & De Pietro, 2011 : 264-265).

Outre l'approche interculturelle¹⁴⁸, elles comportent la pratique de l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues. L'éveil aux

¹⁴⁷ « L'hypothèse de l'interlangue (IL) soutient que le discours en langue seconde se conforme rarement à ce que l'on attend comme production de locuteurs natifs de la LC [langue cible], que ce n'est pas une traduction exacte de la LM [langue maternelle], qu'il diffère de manière systématique de la LC, et que les formes produites en langue seconde ne sont pas arbitraires. Cette hypothèse de l'IL propose que les données pertinentes d'une théorie de l'apprentissage de la langue seconde doivent être les formes du discours qui résultent de la tentative d'exprimer du sens en langue seconde. Le critère important est que le locuteur de la langue seconde tente d'exprimer du *sens* contrairement à la pratique des exercices structuraux en classe » (Traduction de Galligani, 2003). C'est nous qui soulignons.

¹⁴⁸ Voir chapitre 3.

langues propose, en milieu scolaire, des activités pédagogiques intégrant plusieurs « variétés linguistiques ». Cette pratique s'inscrit dans une perspective d'éducation à et par la pluralité linguistique et culturelle. L'intercompréhension, quant à elle, s'intéresse au développement de compétences de compréhension dans des langues voisines de la L1 (par exemple, être capable de lire le journal en italien pour un locuteur francophone) mais nous allons voir que son champ d'étude tend à s'élargir. Enfin, en ce qui concerne la didactique intégrée des langues, Blanchet distingue « d'une part, dans certains états francophones d'Afrique subsaharienne [...], des dispositifs divers d'articulation des langues premières des élèves ou [...] des langues dites "nationales" [...] avec la principale langue officielle de scolarisation qu'y est le français » et « d'autre part, des dispositifs divers d'E-A [enseignement-apprentissage] dans deux langues (rarement plus et à des degrés variables), type classes européennes, sections bilingues » (Blanchet, 2014 : 47). L'auteur regrette toutefois que

certains de ces dispositifs fonctionnent par la juxtaposition de monolingues [...] et avec la volonté ferme de cloisonner les espaces linguistiques, d'empêcher les pratiques plurilingues et de ne valoriser vraiment que des langues dominantes et/ou sous leurs formes standardisées. C'est d'ailleurs sous cette forme que se déploie majoritairement l'incitation « au plurilinguisme » à la mode, notamment en Europe (*Ibid.*).

En effet, l'appréhension de la pluralité linguistique et socioculturelle fonctionne le plus souvent de manière binaire, d'une « langue source » vers une « langue cible ». La définition de l'interlangue par Selinker le met clairement en évidence (voir citation *supra*). Ce qui est visé n'est pas un *développement global de la compétence langagière de l'individu associé aux phénomènes de créolisation*, mais plutôt une prise en compte des compétences existantes perçues comme des ressources pour en acquérir de nouvelles. Les approches plurielles poursuivent également, en partie, cet objectif mais pourraient aussi permettre d'ouvrir d'autres perspectives d'études, plus *intersectionnelles*. L'éveil aux langues notamment, qui s'inscrit dans le courant du « *language awareness* » (Hawkin, 1984) nous semble particulièrement intéressant pour notre démarche. Toutefois, il est généralement présenté et pratiqué comme une simple sensibilisation à la pluralité des langues et des cultures (ce dont nous ne contestons pas l'importance) mais n'engage que peu d'objectifs didactiques en langues. Or, cette démarche permet d'accéder aux « zones d'intersections » qui nous intéressent, cruciales pour l'appropriation langagière. L'éveil aux langues pourrait non seulement permettre aux élèves de « prendre conscience » de la pluralité linguistique existant dans la société (hors de soi), mais également de leur propre plurilinguisme (en soi). Certaines actions sont allées dans ce sens

comme les travaux d'Auger, notamment son film *Comparons nos langues* (2005). Néanmoins, cette proposition maintient le même rapport « langue source-langue cible » dans la mesure où elle s'appuie « sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre » (Auger, 2005 : 7). Notre étude, quant à elle, rejoint cette volonté de prendre en compte le plurilinguisme des élèves dans l'enseignement-apprentissage mais souhaite sortir symboliquement de cette dichotomie en proposant, non pas de penser les langues comme deux « systèmes » dont l'un pourrait être une ressource pour l'autre, mais de penser les langues ensemble, de *penser en langues*. Passer ainsi d'un éveil aux langues à *un éveil à la pensée en langues*, en tentant de demeurer dans cet entre-deux (ou trois...) langues ou, si l'on préfère, dans ce « tout en langues ». Comme l'écrit Castellotti, bien souvent

l'objectif à atteindre se transforme [...] en « cible », objet unique aux contours aussi strictement et visiblement délimités que la « source » qui serait à l'origine d'une trajectoire ainsi définie comme parfaitement rectiligne et linéaire, sans l'ombre d'un écart ou d'une approximation qui ne pourraient, dans cette représentation, conduire qu'à la déviance, donc à « rater la cible » en produisant un résultat imparfait ou partiel (Castellotti, 2014b : 178).

Selon elle, cette « représentation » est un leurre qui sous-tend les « principales opérationnalisations didactiques (élaboration de programmes, de référentiels, de cours, de manuels et de certifications) » (*Ibid.*).

Cette conception du développement de la pensée plurilingue pourrait également rejoindre certains courants dans le domaine de l'intercompréhension. La définition de cette approche plurielle s'est progressivement élargie vers une dimension interactive, plus uniquement réceptive, comme l'a montré Ollivier (2013). S'y ajoute également une dimension productive à travers le récent concept d'« interproduction » : « la production dans une langue que maîtrise suffisamment bien la personne qui parle/écrit mais pour laquelle les partenaires de communication ne disposent que d'une compétence limitée généralement parce qu'ils ne l'ont pas apprise » (Ollivier, 2019 : 26). Cette dernière dimension concerne particulièrement l'enseignant de FLS qui, ne connaissant pas les langues de tous ses élèves, est forcé de développer des stratégies, notamment extra-linguistiques, pour (se) faire comprendre en français. Même si les élèves ne communiquent pas directement entre eux dans des langues différentes pendant la discussion philosophique, l'organisation de la parole et la place accordée aux langues premières des élèves dans notre dispositif, comme nous allons le montrer, permettent d'entrer dans des rapports de sens, à l'intersection des langues/langages de la classe.

Cela rejoint les principes généraux de l'approche intercompréhensive : « en tant qu'approche plurielle, elle mobilise plusieurs langues simultanément, elle fonde la compréhension et l'apprentissage sur les compétences et connaissances dont dispose l'apprenant, elle vise l'acquisition de compétences partielles essentiellement réceptives [et éventuellement productives] » (Ollivier, 2019 : 27). Certains projets européens comme *European Awareness and Intercomprehension* montrent aussi que les enjeux de l'intercompréhension sont associés à ceux d'autres approches, l'éveil aux langues par exemple (*Ibid.*). En effet, il nous semble que les démarches intercompréhensives sont liées à la question de la conscience linguistique mais aussi au *sens* des relations qui animent les sujets plurilingues en interaction. Ainsi, aux dimensions réceptive, interactive et productive de l'intercompréhension, nous pourrions adjoindre la dimension réflexive.

Notre approche propose donc de déplacer le point de vue en s'intéressant prioritairement à la *pensée* des sujets plurilingues, plutôt qu'aux langues des locuteurs. Cela pourrait alors permettre de ne prendre en considération qu'une seule et même compétence langagière, toute entière consacrée à l'expression de la pensée du sujet. Or, cette pensée produit - autant qu'elle est produite par - du langage. Dans cette perspective, le plurilinguisme, loin d'interférer dans le cheminement vers une « cible » idéale, offre des possibles créatifs et intellectuels particulièrement intéressants pour la didactique. Ainsi, Wismann avance que

l'espace que l'on peut voir naître entre les langues n'est pas prioritairement une ligne de transmission [...] mais parfois un lieu étrange, où la confrontation de deux langues en engendre une troisième, irréductible : un espace de récréation (Wismann, 2012 : 103, cité par Spaëth, 2014 : 170).

Nous postulons qu'un individu ne peut prendre conscience de cet « espace de récréation », et l'investir, sans la *relation* à l'autre au sein d'une recherche collaborative de *sens*. L'atelier de philosophie, tel que nous le concevons, pourrait donc favoriser cette prise de conscience et cette mise en mouvement de la pensée et des imaginaires dans lesquels toutes les langues sont interreliées pour participer à l'élaboration d'un sens universel-singulier. Notre atelier renonce à promouvoir ou à constituer une « pensée de système » mais tente plutôt de donner un aperçu des « pensées archipéliques » des sujets plurilingues, « pensées fragiles, certes, toujours menacées, mais accordées à l'infinie variété contradictoire de notre univers, pensées de l'errance où l'imaginaire rencontre le notionnel, pensées de la trace, et non pas de la route toute faite » (Glissant, 1995 : N. P.). Cette réflexion de Glissant s'inscrit dans une philosophie de la traduction qui cherche à désessentialiser les langues et les cultures et fonde, en partie, notre démarche ; nous allons y revenir.

6.1.3 Plurilinguisme et interculturalité

Cette manière d’appréhender le plurilinguisme est étroitement liée à notre conception de l’interculturalité (voir chapitre 3). En effet, nous considérons que le rapport à la langue est, en réalité, une relation à l’autre dans la mesure où les langues n’ont pas d’existence en dehors des sujets qui les parlent. Incarner les langues, les humaniser, c’est donc reconnaître leur complexité, leur fluctuance, leur vitalité et, encore une fois, leur échappement. Certes, elles peuvent se caractériser par une syntaxe, un lexique, etc. légitimés par des pratiques langagières relativement partagées. Elles peuvent être abordées ainsi, et le sont le plus souvent. Mais qu’en est-il des « lignes de fuites », des « espaces de récréation » (Wismann, *op. cit.*), des marges ? Sans ces échappements, la langue, selon nous, n’est qu’un objet mort, un accessoire qui peut être utile, mais non vital. Or, nous avançons qu’on ne peut *vivre* (et non *gérer*) son plurilinguisme que dans ces marges où les langues, interreliées, composent la pensée, les affects et l’imaginaire des individus. À la suite de Macaire, nous abordons « le plurilinguisme d’abord sous un angle humaniste » (Macaire, 2008 : 22), dans une perspective *interculturelle* (et non l’inverse, qui serait une approche *interculturelle* dans une perspective *plurilingue*). L’auteure s’appuie sur une citation de Tremblay pour expliquer cette articulation, déterminante pour définir conjointement le rapport aux langues et à l’altérité :

Dans cette conception [du plurilinguisme], nous n'avons pas des communautés qui se juxtaposent mais des sociétés ouvertes qui échangent, qui interagissent et se mélangent aussi pour créer de nouvelles identités tout en conservant et faisant évoluer les leurs. Il y a une acceptation de l'autre et la différence, l'altérité sont sources de créativité et de richesse. Cette relation à l'autre aux niveaux individuel et sociétal est conceptualisée sous le terme d'interculturalité ou de dialogue interculturel qui à notre avis est plus porteur de sens que le seul terme de diversité culturelle et linguistique qui met l'accent sur la différence en minimisant l'échange. C'est la raison pour laquelle, nous associons les termes de plurilinguisme et d'interculturalité (Tremblay, 2007, cité par Macaire, 2008 : 22-23).

Il nous paraît en effet indispensable de penser cette association, insuffisamment questionnée, comme le regrette Beacco :

Depuis l'apparition du terme « plurilingue et interculturel », on cherche à souligner systématiquement la symétrie entre ces deux éléments, voire leur identité. [...] En témoigne le *CARAP* où cette paire est utilisée sans inquiétude épistémologique particulière. [...] Sommes-nous en présence de deux éléments identiques, symétriques ou corrélés ? En tout état de cause, cette relation n'est pas assez explorée, ce qui peut nuire à la lisibilité et à l'opérationnalisation de la notion (Beacco, 2016 :145).

La dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage, comme nous l'avons déjà montré, prend souvent la forme d'activités « décrochées » dont la visée converge rarement avec les objectifs langagiers. Elle est le plus souvent envisagée comme la mise en partage d'éléments du « répertoire culturel » d'une communauté (traditions culinaires, vestimentaires, lieux de vie...). Nous ne reviendrons pas sur les effets culturalistes de ces pratiques, induits par un manque de réflexion critique, anthropologique et philosophique, autour des notions de « culture » et d'« altérité ». Nous les avons largement développés dans le chapitre 3. Nous insisterons ici sur le fait que la dimension *pluri-* a empêché, selon nous, de penser l'*inter-*, et que la multiplicité a pris le pas sur l'intersectionnalité. Rappelons que la compétence de Coste, Moore et Zarate (1997) a d'abord été « plurilingue et *pluriculturelle* » avant un infléchissement progressif vers l'« interculturel »¹⁴⁹. Le préfixe commun *pluri-* facilitait *a priori* une appréhension globale de la compétence. Nous avançons que cela a induit une fragmentation de la compétence « qui est une » (1997, *op. cit.*) en de multiples compétences linguistiques et culturelles envisagées comme un répertoire dans lequel le locuteur va puiser selon les circonstances. Le CARAP illustre cette démultiplication. Pourtant, la nouveauté majeure de la compétence plurilingue et interculturelle est le fait qu'elle se situe aux marges, aux carrefours, aux frontières, là où il y a du complexe, de l'opaque, du renouveau. Selon nous, la fragmentation engendrée par l'idéologie de la multiplicité différenciée simplifie cette compétence et lui retire son caractère fondamentalement novateur.

Canut avance ainsi que la manière d'appréhender les pratiques langagières ne devrait plus se penser « en termes de structure ou même de variation », laquelle implique une norme dont on s'écarterait, mais plutôt en termes de « fluctuations liées les unes aux autres au sein de réseaux perméables et entremêlés » (Canut, 2001 : 458-459). Cette citation met en évidence deux conceptions qui semblent radicalement s'opposer (structures VS fluctuations). De notre point de vue cependant, il n'y a pas de séparation absolue entre elles, mais un continuum entre le simple et le complexe, entre la maîtrise de l'objet (langue/culture) et l'expérience de vie. La perspective interculturelle nous aide à penser cela. En effet, comme l'on passe progressivement de représentations culturalistes (qui offrent un premier support à la pensée) à la rencontre de l'autre, on peut imaginer un continuum entre un/des objet(s)-langue(s) et une compétence langagière complexe. Dans un cas comme dans l'autre, il n'est pas possible, ni même souhaitable, de se défaire complètement de ses représentations ou des structures linguistiques.

¹⁴⁹ Le volume complémentaire du CECRL (2018) n'a toutefois pas entériné cet infléchissement puisqu'il a conservé l'appellation « compétence plurilingue et *pluriculturelle* ».

Il s'agit d'en faire des outils, ou des points de départ, pour aller vers une expérience plus complexe du rapport à l'autre et au langage. Sans ce processus émancipateur, langue et culture conserveront un statut d'objets, peut-être opérationnels, mais sans vitalité, ni créolisation possible ; sans rencontre avec l'autre-soi-monde.

Notre recherche-action, en se focalisant d'abord sur la notion d'interculturalité, nous a progressivement permis de développer conjointement une réflexion sur le rapport aux langues. Une approche *pluri-elle* des langues nous rendait difficile l'articulation avec une approche *inter-culturelle* de type phénoménologique et herméneutique (voir chapitre 3). En revanche, penser, dans la relation à l'autre, *l'intersectionnalité* des langues et des parcours socioculturels nous semble cohérent pour permettre d'appréhender ensemble plurilinguisme et interculturalité. Ce paradigme intersectionnel implique, non pas une « maîtrise » ou une « gestion » des langues et des cultures envisagées comme des objets à manipuler, mais une « incorporation », une « appropriation » qui engage tout l'individu dans sa relation à l'autre. Comme l'écrit Castellotti,

un projet d'appropriation [...] ne se traduit peut-être pas dans des modes d'accessibilité, en ce que ceux-ci induisent une forme de volonté, d'acte plus ou moins délibéré, [...] mais plutôt dans des modes de sensibilité ou de perception, celle-ci se modifiant selon les sujets et les situations (Castellotti, 2014b : 175-176).

L'auteure défend ainsi l'idée d'une « didactique de l'appropriation » ou « didactique relationnelle » qui propose de « considérer [le langage et les langues] avant tout comme des *expériences* » (Castellotti, 2017 : 41). Cette manière d'envisager des langues rejoint fondamentalement notre approche interculturelle et sa dimension universelle-singulière :

Car l'expérience de la langue [...] n'est-ce pas [...] ce qui *donne lieu* à cette articulation entre l'universalité transcendante ou ontologique et la singularité exemplaire ou témoignante de l'existence [...] ? (Derrida, 1996 : 50)

Le tableau ci-dessous illustre le continuum entre une approche « mono- » (monolingue, monoculturelle) et une approche « inter- » (interculturelle, intersectionnelle), l'approche « pluri- » (plurilingue et pluriculturelle) occupant une place intermédiaire entre ces deux pôles, qui ne s'excluent pas l'un l'autre. Notre recherche se situe clairement du côté de l'« inter- » qui, selon nous, ouvre un champ d'études encore trop largement inexploré en didactique. La philosophie, notamment celle du langage, pourra nous aider à l'investir. En effet, ces trois tendances sont révélatrices, selon nous, de trois influences distinctes au sein de la DLC : la linguistique structurale (mono-), la sociolinguistique (pluri-), la philosophie (inter-).

TYPES D'APPROCHES	MONO-	PLURI-	INTER-
LES LANGUES ET LES CULTURES	Séparables Objets fixes	Séparables Objets mouvants	Inséparables Expériences
OBJECTIFS	Maîtrise de la langue – Connaissance de la culture associée <i>Apprendre</i> <i>Transmettre-</i> <i>Assimiler</i>	Gestion d'un répertoire linguistique et culturel <i>Agir</i> <i>Intégrer</i>	Vivre les langues dans la relation à l'autre <i>S'approprier</i> <i>Inclure</i>
MOTS-CLÉS	Locuteur Traditions culturelles Systématicité Structure	Acteur Pluralité linguistique et socioculturelle Répertoire Variation Alternance	Sujet Altérité Interculturalité Complexité Relation Créolisation Imprévisibilité

TABLEAU 7 - CONTINUUM MONO-PLURI-INTER EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

6.2 Philosophie de la traduction et appropriation langagière

Une certaine philosophie de la traduction (ou de l'intraduisible) a particulièrement exploré les « zones d'intersection » qui nous intéressent. Elle ouvre des perspectives, difficiles mais passionnantes, pour la didactique des langues. Pour développer notre réflexion, nous nous appuyerons particulièrement sur les travaux de Derrida (1996), de Meschonnic (2007), de Glissant (1996, 1997, 2010) et de Cassin (2004, 2014, 2016, 2018). En effet, qu'implique une dynamique plurilingue et interculturelle si ce n'est, continuellement, de la traduction ? Conjointement, une traduction de/en/pour soi, avec/de/pour l'autre et une traduction du monde ; une traduction qui va donc bien au-delà du signe linguistique. Cassin avance même que la traduction, « en tant que savoir-faire avec les différences, [...] est à même de constituer [...] le nouveau paradigme des sciences humaines » (Cassin, 2014 : 17). La traduction pourrait alors être envisagée comme un « art de la relation globale » (Glissant, 1995 : N. P.), une création qui engage de l'humain et un langage singulier, avant d'engager du signe linguistique. C'est pourquoi il nous paraîtrait plus juste, dans une perspective intersectionnelle, de parler d'une *dynamique langagière* et interculturelle (plutôt que de *compétence plurilingue* et pluriculturelle) dans l'enseignement-apprentissage. En effet, la notion de « compétence » est

désormais associée à celles de performance et de grille (d'évaluation), ce qui est difficilement compatible avec la démarche globale, qualitative et compréhensive que nous souhaitons adopter¹⁵⁰. Ensuite, nous avançons que, pour se défaire de la représentation « cible-source » et articuler l'interculturalité avec le plurilinguisme, il est nécessaire de développer, non pas seulement des compétences spécifiques en langues, mais un *langage* singulier (linguistique, graphique, gestuel...). De la même manière que la traduction est un « art » (*Ibid.*), on peut postuler que l'appropriation d'une langue étrangère ou seconde implique la création continue d'un langage à la fois universel et singulier. L'appropriation est donc un projet (Castellotti, 2017) et non un possible puisque, dans cette conception, « la langue est introuvable, inappropriable parce que justement, à travers les usages, elle se donne à la fois dans la pluralité et le mouvement et dans le fantasme de sa clôture » (Canut, 2001 : 459). Ce que l'on peut *projeter* de s'approprier, c'est donc un langage, son propre langage, qui est aussi, en partie, le langage de l'autre : « on fait dans et par le langage qu'on invente la pensée et la pratique des relations à soi et aux autres » (Meschonnic, 2007 : 26). C'est bien sûr un langage qui inclut des langues mais celles-ci n'en constituent pas l'essence même.

Derrida écrit qu'« une langue, ça n'appartient pas » (Derrida, 2005 : 39). Pour Cassin, dire cela « permet de délier langue et peuple, de dénationaliser la langue, de décloisonner l'espace » (Cassin, 2014 : 16). C'est une manière de « déterritorialiser » (Deleuze & Guattari, 1980) et de sortir de l'équation heideggérienne « une langue - une culture - une nation ». C'est aussi reconnaître la possibilité d'un projet d'appropriation singulier des langues dans un monde ouvert où les mobilités sont démultipliées. Dès lors, la traduction ne peut plus être envisagée comme un seul transfert linguistique, d'un système à un autre : « Il n'y a pas d'équivalence, mais c'est ce qu'on cherche. C'est ça le problème... [...] c'est un mirage » (Glissant, 2010b : N. P.). Nous considérons qu'il existe une correspondance entre la conception de la traduction selon Glissant et les dynamiques d'appropriation des langues étrangères et secondes :

La traduction est comme un art de la fugue, c'est-à-dire, si bellement, un renoncement qui accomplit. [...] Il faut consentir à cet échappement, et ce renoncement est la part de soi qu'en toute poésie on abandonne à l'autre. L'art de traduire nous apprend la pensée de l'esquive, la pratique de la trace qui, contre les pensées de système, nous indique l'incertain, le menacé, lesquels convergent et nous renforcent. Oui, la traduction, art de l'approche et de l'effleurement, est une fréquentation de la trace (Glissant, 1997 : 28-29).

¹⁵⁰ Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre 9.

Avancer qu'« il n'y a pas d'équivalence », que seuls « l'incertain, le menacé », la « trace », valent quelque chose et *font œuvre de traduction* (qui est un « art », encore une fois), cela signifie, en creux, que la mise en *relation*, n'est possible que dans ces lieux incertains, opaques et complexes ; là où il y a des échos, des écarts, de la créolisation, et non de simples transferts d'un système à un autre.

Pour illustrer cela, partageons ici une situation très concrète qui nous a menée sur la voie de cette philosophie de la traduction pour penser l'appropriation langagière. Lors de notre première expérimentation et du premier atelier dispensé portant sur l'amitié, un événement nous a particulièrement interpellée. En effet, alors que nous opérons une distinction entre les mots « ami » et « copain », Mariam est alors intervenue pour partager une information cruciale :

Ma : En arménien, il n'y a pas « copain » et « ami », il n'y a que seulement une. C'est ընկեր c'est ça. [...] C'est pareil, il n'y a pas...
ASC : Est-ce que c'est plutôt ami ou plutôt copain ?
Ma : C'est dans... Moitié.
Dje : C'est moitié-moitié.
ASC : Ah d'accord donc ça peut être les deux en fait.
Ma : Oui.

Cette distinction lexicale et sémantique n'a pas d'équivalent en arménien ou en russe. Ce dont nous parlions depuis le début de l'atelier ne recouvrait donc pas la même réalité pour Mariam et pour moi. Aveuglée par « le mirage de l'équivalence », je n'avais pas pensé à questionner le mot « amitié », que j'avais envisagé *a priori* comme un concept universel.

En effet, comment mener une recherche collaborative de sens, comment penser en langues et entrer en relation sans interroger les écarts, les liens et les traces laissées dans le sillon des mots ? C'est l'une des questions auxquelles tente de répondre le *Vocabulaire européen des philosophies* (2004), dirigé par Cassin, également dénommé *Dictionnaire des intraduisibles*. Cette encyclopédie philosophique aux entrées plurilingues, à rebours de la tradition analytique, « ne traite pas de concepts, mais de mots, c'est-à-dire de mots en langues, et sans doute de mots fortement contextualisés, pris dans des œuvres et des textes » (Cassin, 2009 : N. P.). Selon Cassin, les notions philosophiques sont typiquement des intraduisibles. Mais qu'entend-on par là ? Sommes-nous alors dans une impasse ? Dans l'introduction de son *Vocabulaire*, l'auteure précise que :

Parler d'*intraduisibles* n'implique nullement que les termes en question, ou les expressions, les tours syntaxiques et grammaticaux, ne soient pas traduits et ne puissent pas l'être – l'intraduisible, c'est plutôt ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. [...] c'est un indice de la manière dont, d'une langue à

l'autre, tant les mots que les réseaux conceptuels ne sont pas superposables – avec *mind*, entend-on la même chose qu'avec *Geist* ou qu'avec *esprit* ; *pravda*, est-ce *justice* ou *vérité*, et que se passe-t-il quand on rend *mimêsis* par *représentation* au lieu d'*imitation* ? Chaque entrée part ainsi d'un nœud d'intraductibilité et procède à la comparaison de réseaux terminologiques, dont la distorsion fait l'histoire et la géographie des langues et des cultures (Cassin, 2004 : XVII-XVIII).

Cette conception de la traduction et de l'intraduisible nous permet de sortir du rapport « source-cible » et d'engager une réflexion en langues dans laquelle l'enrichissement est mutuel et continu. C'est par exemple la démarche adoptée dans les consultations en ethnopsychiatrie transculturelle qui font appel à des médiateurs, notamment des traducteurs dans la langue première des familles. Ils ont pour vocation de permettre la compréhension la plus fine possible des pensées et des sentiments des patients au sein de la relation thérapeutique. La traduction n'y est pas seulement un « passage », mais la possibilité d'une relation plus riche de sens, comme le souligne De Pury :

Nous ferons en sorte que soient multipliés les énoncés, réels et possibles, si complexes soient-ils. C'est pourquoi nous ne voyons pas la traduction comme un palliatif à l'incompréhension provoquée par la division des langues, mais plutôt comme une situation interlocutive d'une richesse insoupçonnée (Pury (de), 1998 : 37).

Ce point nous paraît particulièrement important pour appréhender le plurilinguisme dans une perspective interculturelle : l'échange entre les langues est réciproque, même si l'on est plus « compétent » dans l'une que dans l'autre. Le rapport à la L1 peut se trouver transformé par le rapport à la langue seconde, et inversement. Ainsi, la découverte par Mariam de la distinction « ami » / « copain » en français lui a permis de prendre conscience que l'arménien appréhendait la notion d'amitié différemment. Sa pensée en langues concernant l'amitié s'est alors trouvée enrichie ou du moins, « a fusionné des horizons » (Gadamer, 1996)¹⁵¹. On peut voir une correspondance avec l'idée de « conceptualisation enrichie » envisagée comme « un atout potentiellement lié à l'alternance didactisée des langues dans la construction des savoirs », avancée par Moore (2006 : 176). Toutefois, il nous semble que la dimension relationnelle est ici délaissée au profit d'une visée avant tout pragmatique. Or, une approche plurilingue, dans une perspective interculturelle, se fonde sur la rencontre avec l'autre-soi-monde et l'invention de « lieux-communs » (Glissant, 2005 : 143) :

¹⁵¹ Sur ce concept de « fusion des horizons », voir chapitre 4.

Par l'effet des flux de traduction (parmi d'autres transferts agissants) les lieux du monde se révèlent à nous, ils deviennent des lieux-communs, lesquels ne se figent pas en réceptacle, mais s'ouvrent en creusets bouillonnants porteurs de *sens nouveaux*, où chaque fois une pensée du monde se rencontre, et prolonge et féconde une pensée du monde (*Ibid.*).

C'est donc une traduction étroitement liée au rapport à l'altérité, une traduction inépuisable donc ; une relation (in)traduisible existant entre les langues et par conséquent, entre les sujets qui les parlent et les pensent. Rapport aux langues et rapport à l'altérité peuvent alors s'articuler avec cohérence dans une perspective plurilingue et interculturelle.

Notre paradigme intersectionnel nous éloigne d'une approche conceptualisante et nous engage davantage dans une dynamique interprétative. Ainsi, Cassin cite Humboldt pour rappeler que « la langue n'est pas un ouvrage fait (*Ergon*), mais une activité en train de se faire (*Energiea*) » (Humboldt, 1974 : 183, cité par Cassin, 2016 : 179). Le *sens* n'est donc pas univoque et fixe, et les passages entre les langues impliquent des phénomènes complexes, en partie inaccessibles, mais essentiels.

Une langue diffère d'une autre et se singularise par ses équivoques, la diversité des langues se laisse saisir par les symptômes que sont les homonymies sémantiques et syntaxiques. Ces troubles, ces confusions, ces auras de sens, qui rendent les traductions difficiles et que j'appelle des « intraduisibles » [...] sont *les empreintes digitales des langues*¹⁵² (Cassin, 2016 : 24).

L'auteure considère donc que « la diversité des langues se laisse saisir comme la trame singulière de leurs équivoques » (Cassin, 2014 : 11). Cette équivocité, tramée, invite à la modestie en termes d'appréhension du plurilinguisme ; celui-ci étant également *vécu/expérencé* par des sujets aux parcours et aux influences singulières, en relation avec d'autres. Il s'agit alors de s'intéresser aux « traces » (Glissant, *op. cit.*) émergeant d'un langage qui tente de traduire la pensée et l'imaginaire en langues du sujet. Or, cette traduction est une interprétation pour/par soi, pour/par/avec l'autre. Afin de révéler les indices de cette pensée-imaginaire en langues, le recours à des médiations langagières (linguistiques et graphiques) nous paraît particulièrement pertinent. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Chaque mot est inclus dans un réseau terminologique activé par le discours et est entouré d'une « aura de sens » (Cassin, *op. cit.*) dont les médiations-traductions interprétatives pourront révéler des traces. Cette conception peut être rapprochée de la notion de « valeur » du mot (à

¹⁵² C'est nous qui soulignons.

distinguer de la « signification ») qui, selon Saussure, est « déterminée par ses rapports avec d'autres valeurs similaires [...], [sans lesquelles] la signification n'existerait pas » (Saussure, 1972 : 162) :

Le français « mouton » peut avoir la même signification que l'anglais « *sheep* », mais non la même valeur [...], en particulier parce qu'en parlant d'une pièce de viande apprêtée et servie à table, l'anglais dit « *mutton* » et non « *sheep* ». La différence de valeur entre « *sheep* » et « *mouton* » tient à ce que le premier a à côté de lui un second terme, ce qui n'est pas le cas pour le mot français. [...] Dans l'intérieur d'une même langue, tous les mots qui expriment des idées voisines se limitent réciproquement : des synonymes comme *redouter*, *craindre*, *avoir peur* n'ont de valeur propre que par leur opposition ; si *redouter* n'existait pas, tout son contenu irait à ses concurrents. Inversement, il y a des termes qui s'enrichissent par contact avec d'autres [...] Ainsi la valeur de n'importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure (*Ibid* : 160).

Selon nous, ces associations et ces « valeurs », sont également influencées par les imaginaires et les expériences des individus. Elles forment une véritable toile. Notre travail de didacticienne des/en langues cherche ainsi à comprendre comment elles se tissent continuellement chez les sujets plurilingues, et à favoriser cette compréhension chez les élèves grâce à des processus interprétatifs qui mettent aussi en jeu les imaginaires et les expériences. Ainsi, l'ambition serait de développer par/pour chacun une pensée en langues.

Toutefois, pour se défaire vraiment de la dialectique « source-cible », ne faudrait-il pas, comme l'affirme Meschonnic, « sortir du signe » ?

Il y a à sortir du binaire fond-forme, plaqué sur langue de départ-langue d'arrivée. Le binaire du signe. On ne peut pas en sortir si on reste dans l'herméneutique. C'est le combat du poème contre le signe, du continu contre le discontinu. [...] dans la mesure où un texte dit littéraire, mais aussi bien un texte philosophique, [...] invente sa pensée comme un discours, n'y voir que de la langue et que du signe est exactement ce qui produit du non-traduit, d'où la notion d'intraduisible (Meschonnic, 2007 : 15 et 39).

Meschonnic s'écarte de l'approche herméneutique du traduire développée par Ricoeur (2004) qui, selon lui, met « tout le traduire dans le comprendre » (Meschonnic, 2007 : 8) et ne traduit donc que le signe, et non ses effets. Toutefois, si on transpose le rapport source-cible au niveau du discours, alors

la *source* c'est ce que *fait* le texte à traduire, c'est son mode d'activité, qu'il invente, ce n'est pas ce qu'il dit, mais ce qu'il fait. Et *il y a une seule cible* : faire ce qu'il fait, avec les moyens non de la langue seulement, mais du sujet du discours qui fait à sa langue, à cette langue, ce que peut-être on ne lui a jamais fait faire (*Ibid.* : 111).

De même, l'appropriation d'une langue seconde n'implique pas seulement de transposer du sens mais de pouvoir s'arrêter entre les langues pour créer un renouveau, une créolisation, un « poème », c'est-à-dire une « invention de pensée », une « œuvre » qui « impose le point de vue du continu, car elle est une transformation d'une forme de langage par une forme de vie et la transformation d'une forme de vie par une forme de langage » (Meschonnic, 2007 : 176). Dans cette optique, l'appropriation langagière peut être perçue comme une poétique du traduire.

Dans une perspective didactique, la démarche herméneutique nous paraît néanmoins adaptée et, dans notre contexte, ne nous enferme pas dans la « binarité du signe ». En effet, nous envisageons la traduction dans un sens large, comme une dynamique interprétative engageant la réflexion, l'imaginaire et la *créativité* des sujets. Ainsi, ce qu'il s'agirait d'« enseigner », ou plutôt d'« expérimenter ensemble », ce serait d'abord ce que les langues peuvent *faire* et pas seulement ce qu'elles signifient, comment elles nous *relient*, par-delà la communication. Ce point fondamental invite à questionner la théorie du langage qui sous-tend les approches didactiques.

6.3 Performativité et didactique des langues

En DLC, la conception de la langue est issue de la tradition platonicienne et aristotélicienne : on considère que la chose préexiste au mot. Par conséquent, les langues sont d'abord appréhendées comme des codes plus ou moins distincts, conventionnels, pour désigner une seule et même réalité. C'est donc la fonction référentielle du langage qui est mise en avant et qui est effectivement indispensable lorsqu'on apprend une langue. L'objet « table » aura un mot équivalent pour le désigner dans chaque langue. La fonction référentielle du langage, dans un cadre didactique, fait donc le pari que nous partageons la même réalité. Toutefois, ce pari tient-il encore pour un sentiment comme la mélancolie ou une notion abstraite comme l'amour ? Pour envisager l'appropriation langagière, la fonction référentielle est-elle suffisante ? Permet-elle de penser, de sentir, de rêver en langues ? Notre expérience de la pratique philosophique en classe de français langue seconde nous incite à répondre négativement. L'exemple de Mariam (voir *supra*) montre que le mot « amitié » renvoie à une réalité particulière dont il n'existe pas d'équivalent exact en arménien. Si l'on présume que notre réalité est partagée et parfaitement identique, cela peut donc engendrer, non seulement des malentendus, mais des mécompréhensions entravant la relation, empêchant la rencontre et l'exploration des potentialités offertes par la diversité des langues. Dès lors, le référent ne doit plus être perçu

comme une évidence. Les frontières du sens sont d'ailleurs fondamentalement instables, à la fois *dans* et *entre* les langues : où commence et où s'arrête l'amitié ? Où commence et où s'arrête *ընկեր*, sa traduction arménienne ? Penser en langues implique alors de percevoir/sentir les écarts et les recoupements, mais aussi, à terme, de composer un nouvel espace de *sens* par la créolisation. Selon Humboldt,

La diversité des langues est condition immédiate d'une croissance pour nous de la richesse du monde et de la diversité de ce que nous connaissons en lui ; par là s'élargit en même temps pour nous l'aire de l'existence humaine, et de nouvelles manières de penser et de sentir s'offrent à nous sous des traits déterminés et réels (Humboldt, 1996 [1822] : 433).

Alors, peut-on envisager un sens exclusivement référentiel ? L'exemple « amitié – *ընկեր* » illustre que les mots eux-mêmes font exister une réalité particulière, qui prend corps et se complexifie dans le discours. Il s'agit de « comprendre que les différentes langues produisent des mondes différents dont elles sont les causes et les effets. [...] Le monde commun est alors quelque chose comme un principe régulateur, une visée, non un point de départ » (Cassin, 2016 : 49-50). Notre atelier, par la praxis philosophique, interroge ainsi les « sphères de sens » qui entourent les mots en langues et leur « effet-monde » (Cassin, 2018 : 185), grâce au dialogue interprétatif. Les médiations langagières ont pour vocation de mieux comprendre les notions en jeu, mais aussi de percevoir, de « sentir » les effets de leur mise en discours, notamment grâce au dessin réflexif et au langage métaphorique associé :

Si je vous dis « Bonjour », je ne dis pas « *Salam* » ou « *Shalom* » (« Que la paix soit avec vous »). Je ne dis pas non plus, comme les anciens Grecs, « *Khair* » (« Jouis », « Réjouis-toi »), qui est encore différent du « *Vale* » latin (« Porte-toi bien »). *On n'ouvre pas le monde de la même manière*¹⁵³. (Cassin, 2016b : N. P.)

Dans une perspective didactique, on cherchera à mettre en lumière, grâce à des « médiations-créations », la manière dont chacun « ouvre le monde » avec ses langues et à le mettre en partage pour créer du commun. Il s'agit d'articuler les dimensions « objective (sociale, contextuelle) » et « subjective (psycho-affective, imaginaire) » des langues (Molinié, 2014 : 2). En effet, la *praxis* que nous proposons implique que le rapport aux langues soit, dans le même temps, l'expression d'un rapport à l'expérience et à l'imaginaire du sujet. Poser la question de la « liberté », c'est à la fois interroger les significations du mot en langues, l'expérience de la liberté par le sujet et l'imaginaire qu'il y associe. À l'instar de Glissant, nous

¹⁵³ C'est nous qui soulignons.

concevons l'imaginaire comme une dynamique créative qui n'est pas séparable de l'action et de l'expérience : « L'imaginaire est un ensemble d'imageries qui dépasse l'image et détermine tout ce que nous faisons [...] Le conceptuel doit aller dans le champ de l'imaginaire pour *vivre le monde* différemment »¹⁵⁴. Ainsi, mettre les mots en discussion, c'est faire advenir du/des sens, des expériences et des imaginaires et, éventuellement, en créer de nouveaux par l'interprétation et la mise en relation ; c'est donc investir la fonction performative du langage.

Depuis Austin et son ouvrage *How to do things with words* (1962), traduit en 1970 avec le titre *Quand dire, c'est faire*, les linguistes reconnaissent cette fonction au langage. Pour Austin, l'énonciation combine trois activités généralement complémentaires : l'acte locutoire qui correspond au sens de l'énoncé, à sa « vérité » (*Il y a eu une agression.*) ; l'acte illocutoire (*in saying*) qui fait advenir une réalité au moment même de l'énonciation et lui confère une « force » (*Je vous déclare coupable.*) ; l'acte perlocutoire (*by saying*) implique que l'énoncé peut aussi avoir des « effets » qui dépendent de son interprétation-compréhension par le destinataire. Ainsi, annoncer à quelqu'un qu'il « est coupable » peut susciter des sentiments (l'indignation, la culpabilité etc.), de nouvelles réalités (le regard des autres, la prison etc.) et/ou des réactions (des cris, du silence etc.). Traditionnellement, la performativité du langage est illustrée par l'acte illocutoire mais il nous paraît important de rappeler qu'Austin associe étroitement illocutoire et perlocutoire. La fonction performative ne fait pas seulement « advenir une réalité » (force), elle a des conséquences (effets) sur le rapport aux autres et au monde. Elle est par ailleurs fortement contextualisée et reliée à l'expérience.

Pendant notre première expérimentation, lors d'un atelier portant sur le langage, Geani a ainsi fait remarquer qu'une « table » pouvait ne pas en être une pour une personne « *qui n'a pas comme ça de lit comme ça de maison* » (cf. annexe 6.5, ext.3). Si elle se couche chaque soir dessus, alors la table devient un lit. Affirmer « ceci est un lit, et non une table » est à la fois la conséquence d'une expérience singulière et implique un « effet-monde » unique pour celui qui l'affirme et ceux qui sont destinataires de cet énoncé. L'exemple de Geani fait ainsi dire à Ajib qu'une personne qui fait d'une table son lit est un « clochard », ce que Geani dément, percevant le caractère péjoratif du mot. Selon nous, les activités pédagogiques ne prennent pas suffisamment en considération la « force » et les « effets » de certains mots et exercices langagiers. Comment aborder l'activité (très classique) du « lexique de la maison » avec des élèves vivant dans des bidonvilles ou des hôtels sociaux ? Et celui de la « famille » avec de

¹⁵⁴ Citation extraite du film de F. Bertelli, *Identités et devenir* (2010), réalisé à partir d'entretiens avec P. Chamoiseau et É. Glissant. C'est nous qui soulignons.

jeunes mineurs non accompagnés ? Comment parler du traitement des déchets avec des élèves dont les parents font parfois les poubelles pour survivre ? Ces mots, « maison », « famille », « poubelle », ne résonnent pas de la même manière pour chacun. Ils « n'ouvrent pas le monde » de façon équivalente selon les langues, mais également selon les parcours sociobiographiques des individus. Au lieu de les aborder comme des « évidences » faisant référence aux mêmes réalités, il s'agit de proposer à chacun de les « faire advenir », au sein de dispositifs collaboratifs intégrant des médiations indispensables pour (se) dire. Si les notions philosophiques semblent particulièrement propices à cet exercice compte tenu de leur abstraction et de leur complexité, certains mots *a priori* simples, concrets et facilement appréhendables pour tous (« maison », « poubelle ») mériteraient également d'être questionnés, surtout dans des contextes de forte hétérogénéité linguistique et socioculturelle. Par « questionner », nous entendons plus précisément « performer les mots », en langues, au sein d'une dynamique relationnelle, collaborative et interprétative.

Cassin réinvestit ainsi la notion de performativité dans un ouvrage récent intitulé *Quand dire c'est vraiment faire* (2018) et avance qu'elle constitue « la troisième dimension du langage » :

Ni le « parler de » constatif, dire quelque chose de quelque chose, selon le régime du vrai et du faux propre à la philosophie, ni le « parler à » convaincant, selon le régime du persuasif que la philosophie assigne à la rhétorique, mais, tout simplement, « parler », et produire immédiatement un effet-monde, faire des choses avec des mots (Cassin, 2018 : 15).

C'est cette « dimension » que nous souhaitons mettre en avant dans notre démarche et nous postulons qu'elle est aux fondements de l'appropriation langagière. Il ne s'agit pas ici de communiquer/persuader (« parler à »), d'exposer/constater (« parler de ») ou encore de réaliser une tâche (« parler pour ») mais d'envisager les langues dans leur vitalité, pour ce qu'elles font, sans chercher à les instrumentaliser. Cela déplace la visée pragmatique habituellement attribuée au dialogue, en DLC, vers une visée réflexive sur/par le langage. Comme l'écrit Kennedy au sujet de la communauté de recherche philosophique, « dialogue requires a sometimes painful acceptance of the unfinished, of presence "which never comes to presence," an endless asymmetry asynchronicity of signs, and a knowledge that language can never finally reference

anything except itself » (Kennedy, 1999 : 343)¹⁵⁵. Le langage n'est plus seulement perçu comme un moyen mais comme une fin qui génère elle-même sa force et ses effets.

Ainsi, la théorie du langage qui sous-tend le *Vocabulaire européen des philosophies* (Cassin, *op. cit.*), selon laquelle « la diversité des réseaux de langues [se lit] comme une diversité de leurs effets-mondes » (Cassin, 2018 : 141-142), nous paraît particulièrement adaptée pour penser le développement d'une dimension plurilingue et interculturelle dans l'enseignement-apprentissage. Nos ateliers de philosophie impliquent une mise en partage des mots en langues et de leurs « effets » dont les « traces » sont perceptibles dans les discours et les « médiations-crétions » réalisées par les élèves. La dimension relationnelle du dispositif implique également de prendre en considération le rapport à l'autre dans l'élaboration du sens, d'un sens (performé) à la fois universel et singulier, partagé et personnel. Il s'agit donc d'appréhender le multilinguisme (et conjointement, l'interculturalité) selon la définition qu'en donne Glissant (que nous complétons entre crochets) : le multilinguisme, c'est parler sa langue dans

la prescience que les autres langues [et les autres] existent et qu'elles nous influencent, même sans qu'on le sache, ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues [ou de l'autre], c'est une question d'imaginaire des langues [et de l'autre]. Et par conséquent, ce n'est pas une question de juxtaposition des langues [et des êtres], mais de leur mise en réseau (Glissant, 2010 : 28).

La dimension dialogique de la pensée en langues est centrale pour notre conception performée du sens, dans une perspective interculturelle. À la suite de Jacques, nous considérons que « penser n'est pas enchaîner des représentations ou des idées présentes à la conscience de l'individu, ni même leur associer des mots. C'est virtuellement opérer avec des symboles dans un champ communicationnel », ce qui implique que « la relation interlocutive est co-originnaire de la relation de référence au monde » (Jacques, 1982 : 221 et 366-367). Nous ajouterons que, si cette pensée est « en langues », alors l'interprétation conjointe des « symboles » devient d'autant plus indispensable. La langue des signes le prouve avec une force particulière ; elle donne littéralement à *voir* la « dimension performante-performative qui éclaire ensemble l'acte de langage et le langage comme acte » (Cassin, 2018 : 138). Aussi, contrairement à ce que beaucoup croient, ce n'est pas une langue unique, mais un « langage en langues ». Lors de

¹⁵⁵ « Le dialogue nécessite d'accepter, parfois douloureusement, sa dimension inachevée, son existence jamais vraiment effective, sa variété de signes irrémédiablement asymétriques et asynchrones, ainsi que le fait que, finalement, le langage ne fait jamais référence à autre chose qu'à lui-même » (notre traduction).

l'exposition « Après Babel, traduire » (Mucem¹⁵⁶, décembre 2016- mars 2017), dont Cassin était la commissaire, un film de Nurith Aviv et Emmanuelle Laborit, *Signer en langues* (2015)¹⁵⁷ a été présenté. Nous en partageons un extrait ci-dessous (Figure 15), tiré du livre d'exposition (Cassin, 2016c) :

le détour que veut opérer ce film, ce qu'il permet peut-être de percevoir, c'est la manière dont peuvent exister des « génies » sans nationalismes. La culture, en langue des signes française, est un geste qui part de la tête ; en langue des signes américaine, c'est un doigt – un individu – qu'une autre main entoure ; en langue des signes japonaise, deux mains qui s'emboîtent ; en Inde, on prend la pose d'une statue. Nous embrassons le singulier pluriel de la culture (*Ibid.* : 217).

¹⁵⁶ Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (Mucem), Marseille.

¹⁵⁷ Le film est consultable à l'adresse suivante (Mot de passe : EditionsMucem) :

<https://www.dailymotion.com/video/x4w4k29>

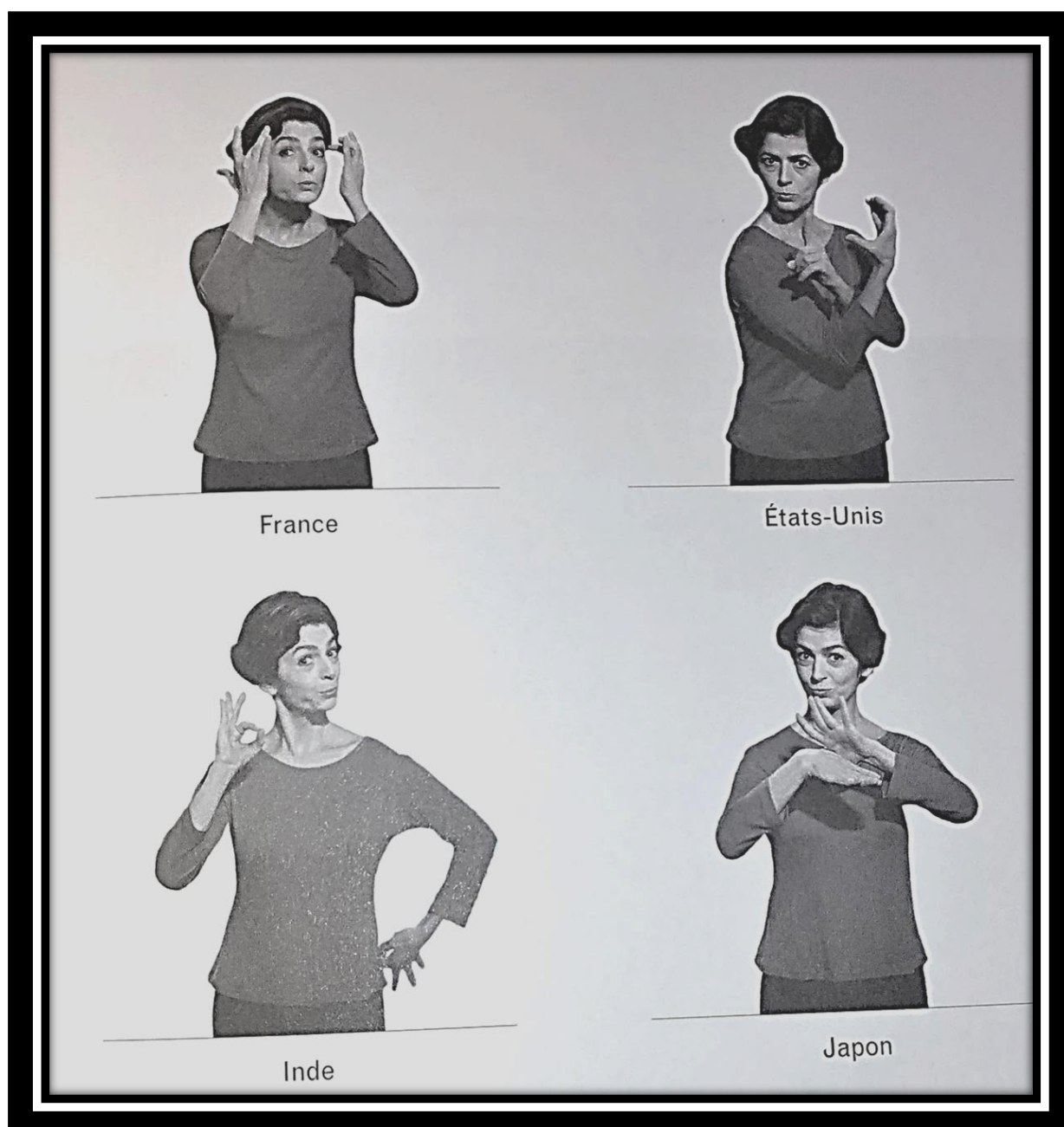


FIGURE 15 - LE MOT "CULTURE" DANS LES LANGUES DES SIGNES (EXTRAIT DU FILM *SIGNER EN LANGUES* D'AVIV ET LABORIT, 2015 / CASSIN, 2016C)

Une « aura de sens » (Cassin, *op. cit.*) se révèle visuellement dans chaque langue des signes. Elles donnent à voir leur inventivité et à sentir leur intraductibilité. Elles sont également le reflet d'un rapport symbolique et singulier à l'expérience (de la « culture ») ; un rapport métaphorique qui semble confirmer l'affirmation de Lacan, selon laquelle

Il n'y a de langage que métaphorique. [...] Il est de la nature du langage, je ne dis pas de la parole, je dis du langage même, que, pour ce qui est d'approcher quoi que ce soit qui y signifie, le référent n'est jamais le bon, et c'est ça qui fait le langage.

Toute désignation est métaphorique, elle ne peut se faire que par l'intermédiaire d'autre chose (Lacan, 2007 [1971] : 45, cité par Cassin, 2018 : 63-64).

La « force » de l'acte illocutoire se situe peut-être là, dans la performativité métaphorique et inventive du langage. C'est également, pour Meschonnic, tout l'enjeu de la traduction :

Ce qui compte n'est plus ce que dit un texte, mais ce qu'il fait. Sa force, et non plus le sens seul. [...] Et la force ne s'oppose pas au sens, comme, dans le signe, la forme s'oppose au contenu, mais la force est ce qui porte et emporte le sens. C'est le mouvement du sens (Meschonnic, 2007 : 79-80).

D'un point de vue didactique, « performer les mots » et mettre en lumière leur force et leurs effets pour chacun et avec les autres, implique de faire du sens *un horizon*, et non une arrivée. L'appropriation langagière pourrait alors être perçue comme un processus qui se poursuit indéfiniment et dont la « qualité » se mesurerait avant tout par la capacité du sujet à inventer sa pensée en langues ; ce que Meschonnic appelle « *système de discours*, une œuvre, c'est-à-dire l'invention d'une pensée comme poème de la pensée » (Meschonnic, 2007 : 111).

6.4 La vérité du mot

Dès lors, le sens que l'on attribue à l'autre-soi-monde peut-il encore être considéré comme vrai ou faux ? Quel statut la vérité occupe-t-elle dans cette conception performative du langage et de l'appropriation langagière ? Le langage et les langues nous permettent de créer et de décrire un monde commun mais celui-ci ne peut être réinventé à chaque instant. Sa stabilisation paraît indispensable à la cohésion sociale. L'action locutoire du langage et la fonction référentielle qui lui est associée jouent ce rôle d'immobilisation de l'autre-soi-monde dans une optique pragmatique. Néanmoins, il nous paraît particulièrement important de ne pas confondre stabilisation provisoire et *contextualisée* du sens, et vérité universelle. Il s'agit de mettre en avant le caractère universel-singulier de la signification, dans une perspective interculturelle. Réinvestir la dimension performative du langage pourrait alors nous y aider. On sait par exemple, depuis longtemps, que, si LA couleur existe, l'universalité DES couleurs est un leurre. Dans son *Introduction à la linguistique* (1967), Gleason avait ainsi montré que le spectre de l'arc-en-ciel, que le français divise en six catégories, est divisé en quatre en chona (langue de Zambie) et seulement en deux en bassa (langue du Liberia) dont le mot « *hui* » désigne une couleur qui englobe à la fois l'indigo, le bleu et le vert. Il nous semble surprenant que la didactique ne se soit pas davantage intéressée à ces phénomènes qui, pourtant, devraient

nous interpellent sur notre conception de l'enseignement des langues et des cultures. Deux éléments pourraient l'expliquer :

1) la conception qui, depuis Platon, consiste à « partir des choses, de ce qui est, et non des mots. Dans cette perspective, traduire, c'est communiquer au plus vite la chose sous les mots, produire l'unité de l'être sous la différence des langues, réduire le multiple à l'un » (Cassin, 2016 : 46). Le passage d'une langue à l'autre (d'un code à l'autre) implique donc le fantasme d'une pure équivalence puisque notre réalité serait identique.

2) La focalisation sur la « langue-cible », historiquement associée, soit à l'assimilation des populations colonisées puis immigrées, soit au rayonnement ou au maintien de la langue française à travers le monde. Quand elles sont prises en compte et valorisées, les « langues sources », comme leur nom l'indique, sont essentiellement des « ressources » et sont rarement appréhendées conjointement avec le français au sein d'une même dynamique d'appropriation.

Dans cette conception traditionnelle des rapports de domination interculturelle, il n'y a donc qu'une vérité possible : la vérité des choses révélée par la langue. Le degré d'accessibilité à la Vérité dépendrait alors du « génie » des langues, ce qui, par conséquent, engendre une hiérarchisation des langues supposées plus ou moins « riches ». Dans cette conception, le français, langue de culture, « la langue de Molière », occupe une place de choix dans laquelle on peut facilement se complaire lorsqu'on est professeur de français. Nous nous positionnons résolument à rebours de cette conception. Il ne s'agit pas de renier notre histoire culturelle et littéraire mais de ne pas en faire un argument pour défendre l'idée d'un « génie » supérieur de la langue française pour accéder à la Vérité des choses. On n'oserait pas, je l'espère, hiérarchiser qualitativement un conte initiatique issu de la littérature orale peule et un conte de Perrault. Il doit donc en aller de même pour les langues, ici le pulaar et le français. Le refus de toute hiérarchisation des langues est indispensable à notre démarche sinon la créolisation risque de se dégrader en assimilation. Nous contestons également l'idée toute platonicienne qui consiste à croire que le langage servirait à découvrir une Vérité universelle qui existerait en dehors de lui-même. L'écueil serait alors de réduire la pensée en langues à une alternance de codes. Selon nous, la seule vérité envisageable est, comme l'écrit Grondin dans ses travaux sur Gadamer, celle

qui rend possible l'adéquation de la pensée et de la chose, [...] *celle du langage lui-même* (et qu'il [Gadamer] appelle parfois la « *vérité du mot* ») dans sa capacité de découverte des choses elles-mêmes. C'est en ce sens que l'herméneutique de la fusion des horizons¹⁵⁸ se veut une

¹⁵⁸ Sur le concept de « fusion des horizons », voir chapitre 4.

phénoménologie, une découverte du mode de donation des choses et des choses telles qu'elles se donnent (Grondin, 2005 : 417)¹⁵⁹.

Ainsi, « performer les mots », c'est, peut-être, entrapercevoir cette vérité à la fois universelle et singulière. Un locuteur en langue bassa perçoit les couleurs comme tout être humain bien-voyant, mais de manière singulière. S'il apprend la langue française et ses mots « bleu », « vert » et « indigo », saura-t-il alors les distinguer, tout en conservant la possibilité de reconnaître la teinte « *hui* » qui les englobe dans sa langue première ? Cette question illustre symboliquement le développement d'une possible pensée-imaginaire en langues, pour laquelle la didactique pourrait jouer un rôle majeur. L'exemple des couleurs est particulièrement frappant et relativement appréhendable mais cela peut s'appliquer à tous les domaines. Ainsi, dans nos ateliers, inventer une pensée sur l'amour, sur l'amitié, etc. en dialoguant en français tout en incluant les autres langues, c'est également offrir la possibilité d'une réflexion intérieure, intime, en langues. Loin d'être annexées par le français, ou instrumentalisées, les autres langues sont incluses dans l'élaboration de la pensée. Si les échanges ont lieu majoritairement en français, la pensée, elle, est en langues et prend aussi la forme d'un langage graphique (les dessins réflexifs) qui en propose une facette métaphorique. En effet, ce ne sont que les traces symboliques d'un sens, sujet à interprétation. C'est un langage (et une pensée) en train de se faire qui se donne à voir, partiellement, mais n'a pas pour ambition d'atteindre la Vérité et de s'y figer ; nous proposons d'ailleurs plutôt de questionner ce que l'on considère vrai *a priori*, à instiller, non pas du soupçon, mais du doute. Nous n'envisageons pas la compréhension et l'appropriation langagière comme l'accès à une forme de transparence qui délierait tous les nœuds mais comme une herméneutique du sens et des imaginaires, en relation, qui ne renie pas l'opacité, au contraire, elle la fait même advenir. Il s'agit d'« une communication équivoque, d'un commun où chacun a à juger du sens » (Cassin, 2018 : 245). En effet, à la suite de Butler, nous pouvons nous interroger :

Qui donc peut se tenir au-dessus de la mêlée interprétative en un lieu lui permettant d'assigner à chaque énoncé une signification constante ? Et pourquoi considère-t-on que la menace que ferait peser une telle autorité est moins grave que celle que constitue l'interprétation équivoque ? (Butler, 2017 [1997] : 136, cité par Cassin, 2018 : 245-246)

Cette citation introduit, en creux, une réflexion éthique et politique sur le langage et les langues. Nous y reviendrons dans la partie suivante. Nous voulons plutôt ici interroger l'idée de

¹⁵⁹ C'est nous qui soulignons.

« communication équivoque » d'un point de vue didactique. Cela paraît paradoxal dans un domaine où les approches dites communicative et actionnelle visent la transparence et l'efficacité. Il s'agit en fait de ne pas nier l'équivocité du langage, de la rendre perceptible, en faisant l'hypothèse que cela sera bénéfique pour l'appropriation langagière et la relation (tout autant que la communication).

Donnons un exemple pour clarifier notre raisonnement. Lors de notre première expérienciation, Ebru affirme ainsi que « *amour et aimer, c'est pas la même chose* » car, selon elle, le nom « amour » est systématiquement associé au sentiment amoureux, ce qui n'est pas le cas du verbe « aimer » (cf. Annexe 4.2 ext.3). On pourrait lui rétorquer qu'elle fait une erreur et qu'on peut tout à fait parler d'« amour de la musique, des animaux... » et s'en tenir là. Toutefois, si on s'arrête un instant sur ses propos, ils peuvent nous permettre de percevoir, non pas seulement le sens, mais la « force » qui « porte le sens » du mot, ce qu'il « fait » (Meschonnic, *op. cit.*). En effet, le nom « amour » implique un sentiment profond qu'on ne peut pas attribuer à une chose triviale si ce n'est sur le ton de l'humour (« l'amour du poulet rôti ») alors que c'est tout à fait possible avec le verbe (« j'aime le poulet rôti »). L'affirmation d'Ebru n'est donc pas vraiment « fausse » ; l'emploi du nom « amour » implique obligatoirement un sentiment profond, contrairement au verbe. On peut également y voir une trace de la manière dont Ebru perçoit l'amour en langues car en turc, sa première langue, le sentiment amoureux est exprimé par un nom (*aşk*) et un verbe (*aşık olmak*) particuliers, qui se distinguent du nom et du verbe employés pour exprimer l'amour des choses et des personnes, à l'exception de l'être aimé (*sevgi, sevmek*). Pour elle, il y a donc deux espaces sémantiques clairement distincts. S'arrêter dans ces « zones d'intersection » en situation d'appropriation langagière pourrait donc permettre à l'élève de développer une pensée singulière en langues en percevant les échos et les écarts entre les mots et les discours, grâce au dialogue interprétatif. Cela offre aussi l'opportunité à chacun (enseignant inclus) de percevoir sa/ses premières langues par le prisme de celles des autres et d'en explorer des « zones » imprévues. Ce qui nous intéresse donc, c'est d'approcher, d'effleurer, les sens et les imaginaires véhiculés par les mots, et les discours qui les portent, en langues : nous préférons « à l'authenticité et au dévoilement de l'*alêtheia* [la Vérité], la "chancelante équivocité du monde"¹⁶⁰ » (Cassin, 2016 : 202).

Nous percevons alors comment cette conception philosophique du langage pourrait être reliée à la didactique et déplacer ses objectifs. Il s'agirait, pour chacun, de tramer son propre

¹⁶⁰ Cassin cite Arendt (2005 [1950] : 57).

langage avec/pour l'autre, au sein d'une recherche collaborative et *créative* de sens, en langues.

Comme l'écrit Glissant,

une langue se réhausse de permettre que nous y tracions notre langage : la poétique de notre rapport aux mots. [...] Par-delà les langues, l'imaginaire (ou les imaginaires) des humanités pourrait inspirer des langages, ou des archipels de langages, qui équivaldraient à l'infinie variance de nos relations (Glissant, 1997 : 86 et 112).

L'auteur souligne ici deux points particulièrement importants pour la didactique. D'abord, la création d'un langage est l'œuvre symbolique qui anime nos relations. C'est une « poétique de notre rapport aux mots » indissociable d'une « poétique de la relation »¹⁶¹. C'est de cette manière, en effet, que nous pourrions appréhender ensemble plurilinguisme et interculturalité, en inventant continuellement et conjointement langage et relation. Ainsi, pour Meschonnic, toute traduction (et, pour nous, tout *projet* d'appropriation langagière) doit être un « poème » : « une invention de vie dans et par une invention de langage » (Meschonnic, 2007 : 26). Glissant avance également qu'une langue doit « *permettre* » qu'on y trace un langage. D'un point de vue didactique, la posture de l'enseignant est cruciale à ce sujet : il s'agit de reconnaître, non seulement que la langue est poreuse et vivante, qu'elle n'a jamais fini de s'inventer et de se découvrir, mais qu'elle peut proposer des créations *a priori* inacceptables, erronées, incompréhensibles qui, pourtant, font advenir quelque chose, qui n'est pas rien, et qui est même, peut-être, important. C'est ainsi que nous interprétons et intégrons dans notre analyse, telle une « conclusion ouverte » de ce chapitre, cette citation de Derrida qui est également, dans son *Monolinguisme de l'autre*, une réflexion sur l'identité, sur la manière de se dire.

Si, par exemple, je rêve d'écrire une anamnèse de ce qui m'a permis de m'identifier ou de dire *je* [...] je ne pourrai le faire qu'à frayer une voie impossible, à quitter la route, à m'évader, à me fausser compagnie à moi-même, à inventer une langue assez autre pour ne plus se laisser *réapproprier* dans les normes, le corps, la loi de la langue donnée – ni par la médiation de tous ces schèmes normatifs que sont les programmes d'une grammaire, d'un lexique, d'une sémantique, d'une rhétorique, de genres de discours ou de formes littéraires, de stéréotypes ou de clichés culturels [...]. L'improvisation de quelque inauguralité est sans doute l'impossible même. La réappropriation a toujours lieu. Comme elle demeure inévitable, l'aporie engage alors un langage impossible, illisible, irrecevable. Une traduction intraduisible. En même temps, cette traduction intraduisible, ce nouvel idiome *fait arriver*, cette signature fait arrivée, elle produit des événements dans la langue donnée à laquelle il faut encore donner, parfois des événements non *constatables* : illisibles. Événements toujours promis plus que donnés. Messianiques. Mais

¹⁶¹ Un ouvrage de Glissant porte d'ailleurs ce titre : *Poétique de la relation* (1990).

la promesse n'est pas rien, ce n'est pas un non-événement (Derrida, 1996 : 125).

Derrida met en évidence l'impossible résolution/dissociation du performatif qui « fait arriver » et du constatif (associés aux « schèmes normatifs »). Toutefois, l'« aporie » ne doit pas faire renoncer à performer les langues. Chercher à « traduire l'intraduisible », c'est effectivement prendre le risque de l'incommunicabilité et de l'opacité, mais c'est également le *désir*¹⁶² d'inventer et de lire quelques traces, « non pas seulement [de] son mot, mais [de] son langage. Non pas seulement [de] sa langue, mais [de] sa musique » (Glissant, 1997 : 241).

¹⁶² Nous établissons ici un lien avec la « pédagogie du désir » et le caractère créatif de l'enseignement-apprentissage, défendus par Go (2010). Voir chapitre 4.

Synthèse du chapitre 6

Ces dernières décennies ont marqué une forte évolution du statut de la langue française et de son enseignement. En effet, la fin de l'empire colonial, la création de l'Europe et la globalisation socio-économique et culturelle du monde remettent largement en question l'idéologie assimilationniste associée à une hiérarchisation des langues et des cultures qui avait dominé jusque-là. La pluralité linguistique et socioculturelle de nos sociétés post-modernes ne peut plus être effacée ou niée. Les langues étrangères et secondes jouent un rôle crucial dans l'insertion socioprofessionnelle des personnes et, plus généralement, dans leur projet de vie. Il n'est donc pas étonnant que l'interculturel et le plurilinguisme soient devenus des domaines importants de la DLC, comme le montrent les travaux du Conseil de l'Europe.

Le concept de plurilinguisme est, selon nous, particulièrement influencé par deux notions importantes : celles de « répertoire langagier » (Gumperz, 1971) et d'« acteur social ». La diversité des langues parlées et/ou comprises est envisagée comme la possibilité d'une alternance linguistique gérée par un acteur selon ses compétences et les contextes d'énonciation. Or, cette conception juxtaposante des langues, si elle a engendré des études très intéressantes et novatrices, ne permet pas, en revanche, d'appréhender le continuum existant entre les langues, les « zones d'intersection » (Coste & Cavalli, 2009) en tant qu'« espace de recreation » (Wismann, 2012) dans la pensée du sujet (et non de l'acteur). Néanmoins, certaines approches plurielles (Candelier, 2008) comme l'éveil aux langues ou l'intercompréhension, en les investissant dans une perspective herméneutique, pourraient participer au projet didactique qui nous intéresse : *le développement d'une pensée en langues et d'un langage singulier*.

Il s'agirait donc de vivre son plurilinguisme, plutôt que de gérer un répertoire langagier. Nous considérons que le cloisonnement des « systèmes linguistiques », ainsi que la fragmentation des langues elles-mêmes en de nombreuses compétences, empêchent de « penser l'inter- » : penser, au sein de la relation à l'autre, l'intersectionnalité des langues et des parcours socioculturels. Il nous semble que c'est pourtant la seule voie possible pour appréhender ensemble, avec cohérence, plurilinguisme et interculturalité. C'est la raison pour laquelle nous proposons de penser un continuum entre trois approches de la DLC, différentes dans leurs objectifs mais complémentaires et non exclusives : les approches MONO- (monoculturelle, monolingue), PLURI- (pluriculturelle, plurilingue) et INTER- (interculturelle, intersectionnelle) (voir le tableau 7). Notre réflexion se situe du côté de « l'inter- » qui ouvre des perspectives d'études encore peu explorées.

Les travaux en philosophie concernant la traduction (et les intraduisibles) en tant que « savoir-faire avec les différences » (Cassin, 2014 : 17) ont aidé à penser notre approche en langues (plutôt que plurilingue) et permettent d'envisager l'appropriation langagière comme une forme de poétique de la traduction. Il s'agirait d'élaborer un langage, universel-singulier. Pour ce faire, la démarche consiste à mettre en lien les réseaux de sens constitués, en partie, par des sujets plurilingues en relation ; et ainsi, peut-être, grâce à leur recherche collaborative, faire de ces mises en lien des « lieux communs [...] creusets bouillonnants porteurs de *sens nouveaux* » (Glissant, 2005 : 143).

Dans cette optique, la seule fonction référentielle du langage nous paraît insuffisante, d'autant plus qu'elle se fonde sur le présupposé platonicien selon lequel nous partageons une même réalité. À l'inverse, nous souhaitons investir la fonction performative du langage, capable de faire advenir des réalités car elle permet de s'intéresser, non seulement à ce que signifient les langues, mais aussi à ce qu'elles *font* (Meschonnic, 2007), à leur « effet-monde » (Cassin, 2018). Cette dimension performative est également à relier aux expériences singulières des sujets qui « chargent » les mots et les discours.

Enfin, à rebours d'une conception qui considère que la recherche philosophique vise la découverte de vérités universelles, nous la percevons comme une spirale herméneutique des sens et des imaginaires, sans cesse renouvelés et questionnés par les sujets qui les portent et qui confrontent leur vision de l'autre-soi-monde. Cette dynamique est rendue d'autant plus complexe et riche qu'elle est nourrie par la diversité des langues et des parcours socioculturels des individus. Dans une perspective didactique, il s'agirait alors, au sein de la communauté de recherche philosophique, que chacun développe une pensée universelle-singulière, en langues, en percevant les échos et les écarts entre les mots, les discours et les expériences qui les sous-tendent ; et ainsi, tramer son propre langage avec/pour l'autre.

Chapitre 7 : Deuxième expérience (2018-2019) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Rosa Parks et du lycée Saint Exupéry à Marseille

« Si que du joli, tu peux pas sentir »

(Suada, élève du MODAC du lycée Saint-Exupéry à Marseille)

Dans ce chapitre, nous allons présenter la **deuxième expérience** de cette étude. Elle s'est tenue dans deux établissements scolaires de Marseille : le lycée Saint-Exupéry (2018) et le collège Rosa Parks (2018 et 2019).

Nous expliquerons d'abord comment et pourquoi nous avons fait évoluer l'atelier de philosophie, notamment en cherchant à soutenir le développement d'une **pensée en langues** chez les élèves. Ainsi, nous avons abouti à un **protocole** stabilisé dont nous décrirons les étapes (section 7.2).

En nous appuyant sur le corpus recueilli, nous montrerons que le dispositif, par sa dimension performative, met en évidence la manière dont les élèves « ouvrent le monde avec les mots ». Cela nous permettra de souligner **les rapports existant entre langage, expérience et pensée** (section 7.3).

Nous verrons également comment les langues sont incluses dans le dispositif et comment celui-ci permet aux élèves de **prendre conscience des phénomènes de traduction-interprétation** qui traversent leur pensée, et celle des autres (section 7.4).

Plusieurs indicateurs montrent que cette démarche réflexive, herméneutique et collaborative, en langues, pourrait favoriser **les dynamiques d'appropriation langagière**, c'est-à-dire la création, jamais achevée, d'une pensée et d'un langage à la fois universels et singuliers (section 7.5).

7.1 Contextualisation de l'action

Notre deuxième expérience se situe dans deux établissements scolaires de la ville de Marseille : le lycée Saint Exupéry et le collège Rosa Parks.

7.1.1 Le MODAC du lycée Saint-Exupéry

Le lycée Saint-Exupéry est aussi appelé « lycée Nord » car c'est le principal lycée général et technologique des quartiers Nord de Marseille. Situé dans le 15^{ème} arrondissement, cet établissement scolaire est le plus grand de la ville, installé sur une dizaine d'hectares et accueillant environ 2000 élèves et 180 enseignants. Outre ses nombreuses filières, il accueille un dispositif particulier de l'académie pour les élèves allophones de plus de 16 ans, nouvellement arrivés en France : un Module d'Accueil et d'Accompagnement (MODAC). Les actions menées au sein du MODAC sont organisées par des formateurs de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)¹⁶³. Comme l'explique le site internet du lycée, l'objectif est de faciliter, pour ces jeunes parfois peu ou pas scolarisés antérieurement, « une intégration plus rapide et moins chaotique et de leur donner les premiers repères sociaux, scolaires et professionnels par un accompagnement très individualisé »¹⁶⁴. En effet, les formateurs de la MLDS élaborent des emplois du temps personnalisés pour les élèves, comportant des cours de FLS, des stages en entreprise, des ateliers (par exemple, un atelier d'écriture) et des temps d'inclusion en classe ordinaire, généralement dans différents lycées professionnels (donc à l'extérieur du lycée Saint-Exupéry).

Par conséquent, les élèves ont de multiples interlocuteurs et des emplois du temps changeants. Leur référente principale est la formatrice de la MLDS qui possède un bureau au lycée où elle peut les recevoir individuellement pour les aider à élaborer leur projet professionnel ou à gérer certaines problématiques sociales ou familiales. C'est avec cette référente, rencontrée lors d'une journée de formation, que le projet d'une session d'ateliers de philosophie au sein du MODAC est né. Malheureusement, sa mutation en Nouvelle Calédonie n'a pas permis de poursuivre notre collaboration au moment de la mise en œuvre des ateliers, au printemps 2018. Ma nouvelle interlocutrice, bien qu'elle m'ait ouvert les portes du MODAC, n'était pas véritablement investie dans le projet si ce n'est sur les questions organisationnelles. Or, même sur ce dernier point, de nombreuses difficultés sont survenues : absence de salles réservées, élèves non prévenus des dates des ateliers, aucun contrôle des retards, pourtant systématiques, annulation d'atelier sans préavis... Ces conditions de travail ne m'ont pas

¹⁶³ La MLDS a remplacé la Mission générale d'insertion (MGI).

¹⁶⁴ Présentation du MODAC sur le site du lycée Saint-Exupéry :

<http://www.lyc-stexupery.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article335> Notons qu'aujourd'hui le dispositif a été renommé « Dispositif d'Accompagnement vers la Qualification (DAQ) – pôle EANA » mais ses prérogatives restent les mêmes. Seul le nom a changé.

permis de proposer plus de 4 ateliers philo dans le MODAC. Aussi, cette désorganisation, induite par un dispositif extrêmement complexe et une référente insuffisamment investie dans sa mission, engendrait beaucoup de confusion chez les élèves qui ne comprenaient pas toujours le sens de leurs apprentissages.

La distinction majeure avec l'UPE2A est le statut secondaire du FLS, la priorité étant clairement accordée à l'orientation professionnelle, sans que cette dernière ne soit véritablement articulée à l'apprentissage de la langue française. Cela peut s'expliquer, en partie, par le fait que le MODAC est géré par des formateurs généralement issus de la Mission générale d'insertion (ensuite remplacée par la MLDS) dont l'expertise porte d'abord sur l'insertion professionnelle. De fait, c'est une priorité absolue pour les élèves également. Toutefois, cela semble contribuer à faire du cours de FLS un enseignement périphérique, et non central. Malgré les conditions chaotiques de mon intervention, le groupe d'élèves inscrits à l'atelier philo s'est montré très intéressé par les sujets philosophiques abordés. Finalement, cette proposition a semblé particulièrement adaptée avec ces jeunes de plus de 16 ans, si préoccupés par leur avenir. Tous ont regretté le nombre restreint d'ateliers et, même si je ne suis venue que quatre fois, je garde encore contact avec plusieurs d'entre eux.

Le tableau ci-dessous liste les élèves, âgés de 17 à 19 ans, ayant participé aux ateliers. Leur niveau à l'oral oscillait entre le A2 et le B1, tandis qu'à l'écrit, l'écart se creusait et allait du A1 (pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement) au B1.

Prénoms et abréviations	Sexe	Pays	Langues
Bambo (Ba)	M	Guinée	Diakhanké, bambara, soso, malinké, pulaar
Bouchra (B)	F	Algérie	Arabe algérien
Elvi (E)	M	Albanie	Albanais
Esmeralda (Es)	F	Albanie	Albanais
Intissar (I)	M	Tunisie	Arabe tunisien
Riadh (R)	M	Tunisie	Arabe tunisien
Souleymane (So)	M	Comores	Comorien
Suada (Su)	F	Albanie	Albanais
Xhensila (X)	F	Albanie	Albanais
Zaki (Z)	M	Algérie	Arabe algérien

TABLEAU 8 - LISTE DES ELEVES - LYCEE SAINT-EXUPERY, 2018 - EXPERIENCIATION 2 (EXP. 2)

Nous ne dévoilerons pas le détail des situations personnelles de ces jeunes dont nous conservons ici les prénoms¹⁶⁵ mais signalerons néanmoins que plusieurs se trouvaient dans des situations de grande vulnérabilité psychologique, à la suite de divers traumatismes. Pour eux, la migration semble perçue, non seulement comme l'espoir d'un avenir meilleur, mais aussi comme la possibilité d'une forme de résilience. La majorité avait au moins un membre de sa famille à ses côtés à son arrivée en France. Au moins deux d'entre eux sont arrivés seuls sur le territoire français et vivent en familles d'accueil ou en foyer.

Les quatre thèmes abordés avec ce groupe sont, par ordre chronologique : l'amour ; la liberté ; le travail ; le bonheur.

7.1.2 L'UPE2A du collège Rosa Parks

Le collège Rosa Parks est un établissement scolaire classé REP+¹⁶⁶ qui accueille un peu moins de 500 élèves. Comme le lycée Saint-Exupéry, il se situe dans le 15^{ème} arrondissement de Marseille, dans les « quartiers Nord ». Cela mérite d'être précisé car le contexte est très différent du centre-ville. En effet, ces quartiers sont très excentrés, mal desservis et concentrent la majorité des logements sociaux de la ville. Ils pourraient s'apparenter à certaines banlieues entourant d'autres grandes métropoles mais à Marseille, comme on a l'habitude de le dire, « la banlieue est dans la ville ». Pourtant, lorsqu'on se rend dans ces quartiers, il est incontestable que cette partie de la ville a été largement délaissée : des ordures « sauvages » un peu partout, des logements insalubres, un trafic de drogue qui a pignon sur rue dans certaines cités, des transports en commun tellement insuffisants que certains collégiens ne sont même jamais allés à la plage... Les habitants tentent de compenser ces défaillances grâce à des initiatives solidaires, à des associations de quartier ; la vie locale y est très dynamique et les établissements scolaires y sont parfois associés. Enseigner dans des quartiers stigmatisés, largement abandonnés par les pouvoirs publics¹⁶⁷, implique donc un engagement social particulier. En effet, l'école propose (ou a l'ambition de proposer) un cadre unique, sécurisant, égalitaire et un ensemble de possibles que l'environnement extérieur ne rend pas toujours accessibles. Beaucoup d'enseignants ont une conscience aiguë des enjeux sociaux associés au parcours

¹⁶⁵ Ce choix épistémologique a été justifié dans le chapitre 5.

¹⁶⁶ Le classement REP+ signifie que l'établissement se situe dans un Réseau d'éducation prioritaire renforcé. Il s'agit des établissements qui accueillent les enfants des familles dont les situations socio-professionnelles sont les moins favorisées du pays.

¹⁶⁷ Pour en savoir plus à ce sujet, voir Pujol (2016).

scolaires de leurs élèves et sont très investis dans leur mission éducative. C'est le cas de l'enseignante d'UPE2A du collège Rosa Parks, Marion M., avec laquelle j'ai collaboré lors de deux sessions d'ateliers philo, en 2018 et en 2019. Elle habite elle-même dans le Nord de Marseille et a choisi de revenir y enseigner après trois années pendant lesquelles elle a exercé la fonction de formatrice au CASNAV. C'est d'ailleurs sa remplaçante, Estelle C., qui me recommandera de la contacter. Estelle s'impliquera aussi activement à la recherche-action, en assistant à plusieurs ateliers, en participant au recueil du corpus (en filmant) et en me proposant un partenariat qui aboutira en 2019 à une action de sensibilisation/formation auprès des enseignants d'UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille (nous y reviendrons dans le chapitre 9).

Le collège Rosa Parks accueille de nombreux élèves allophones nouvellement arrivés en France, certains peu ou pas scolarisés antérieurement. Les moyens supplémentaires alloués aux établissements REP+ permettent aux enseignants de travailler avec des assistants pédagogiques. Avec l'aide de l'une d'entre elles, dont le travail est essentiellement dédié à l'UPE2A, Marion peut plus facilement orchestrer les emplois du temps des élèves (plus ou moins inclus en classe ordinaire) et gérer l'hétérogénéité du groupe. Cette UPE2A comportait entre 25 et 30 élèves (aussi bien au printemps 2018 qu'à l'hiver 2019) ce qui ne permet pas à chacun de profiter de la totalité des heures allouées au dispositif puisque l'enseignante est dans l'obligation de constituer des groupes pour travailler correctement. Nous avons déjà souligné ce problème lors de notre première expérienciation et dans le chapitre 2 : les dispositifs de l'académie sont surchargés, ce qui rend l'organisation des cours de FLS et l'inclusion en classe ordinaire très complexes.

Malgré ces difficultés organisationnelles, Marion a aménagé les emplois du temps de telle sorte que je puisse intervenir sur un créneau hebdomadaire de 2 heures, pendant 5 semaines en 2018 et pendant 6 semaines en 2019. 11 ateliers ont donc été dispensés au collège Rosa Parks, avec deux groupes différents, constitués par l'enseignante. Elle l'a proposé aux élèves pour lesquels elle jugeait cette activité adaptée, compte tenu de leur niveau de langue orale ou de leur possible intérêt pour une telle pratique. C'est sur la base du volontariat que les élèves se sont inscrits à l'atelier car ils avaient la possibilité de faire une autre activité avec l'assistante pédagogique ou un autre atelier sur le même créneau. Chaque groupe était constitué d'une dizaine d'élèves, de 13 à 16 ans, scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème} et présents depuis plusieurs mois en France. Leur niveau oral correspondait globalement au B1 tandis qu'à l'écrit, le niveau relevait plutôt du A2, ou du A1 pour quelques élèves.

Prénoms et abréviations	Sexe	Pays	Langues
Abdellah (Abh)	M	Algérie	Arabe algérien
Abdelhak (Abk)	M	Algérie	Arabe algérien
Ahmed¹⁶⁸ (Ahm)	M	Algérie	Arabe algérien
Amina (Ami)	F	Algérie	Arabe algérien
Anwer (An)	M	Algérie	Arabe algérien
Cristian (C)	M	Roumanie	Romani, roumain
Dounia (D)	F	Algérie	Arabe algérien
Ikhlas (Ik)	F	Italie	Italien, arabe marocain
Islem (Is)	F	Algérie	Arabe algérien
Lyova (L)	M	Arménie	Arménien, russe
Meriem (M)	F	Tunisie	Arabe tunisien
Nizar (Ni)	M	Algérie	Arabe algérien, turc, italien
Polo (P)	M	Roumanie	Romani
Ramzi (Ra)	M	Maroc	Arabe marocain
Rouwaida (Ro)	F	Comores	Comorien
Ziad (Z)	M	Algérie	Arabe algérien

TABLEAU 9 - LISTE DES ELEVES - COLLEGE ROSA PARKS, 2018 - EXPERIENCIATION 2

Sur les 16 élèves listés, seuls 11 étaient officiellement inscrits à l’atelier. Les prénoms grisés signalent la présence ponctuelle d’un élève, associé exceptionnellement à l’activité pour des raisons d’emploi du temps. Les élèves ont été assidus, exceptés lors du cinquième (et dernier) atelier, compte tenu du calendrier. En effet, il a été dispensé fin juin et la plupart des élèves ne se rendaient plus au collège. La majorité est en France dans le cadre de rapprochements familiaux et est venue pour des raisons économiques ; d’autres sont demandeurs d’asile ; certains sont sans papiers. Les cinq thèmes abordés avec ce groupe sont, par ordre chronologique : le bonheur ; la liberté ; les relations humaines ; devenir adulte ; le langage et les langues.

Le tableau ci-dessous présente le groupe d’élèves ayant participé à la session de 6 ateliers philo dispensés à l’hiver 2019, au collège Rosa Parks.

¹⁶⁸ Le prénom de cet élève a été modifié car notre étude fera référence à certains aspects de sa sphère privée (que l’élève n’a pas choisi de partager explicitement pendant l’atelier).

Prénoms et abréviations	Sexe	Pays	Langues
Abdelhak (Abk)	M	Algérie	Arabe algérien
Ahmed (Ahm)	M	Algérie	Arabe algérien
Andreas (A)	M	Madagascar	Malgache
Bahar (B)	F	Turquie	Turc, kurde
Cristian (C)	M	Roumanie	Romani, roumain
Eylem (E)	F	Turquie	Turc, kurde
Faiz (F)	M	Algérie	Arabe algérien
Guto (G)	M	Brésil	Portugais
Kevin¹⁶⁹ (K)	M	Comores/Mayotte	Comorien, mahorais
Rachida (Rach)	F	Comores/Mayotte	Comorien, mahorais
Ramzi (Ra)	M	Maroc	Arabe marocain
Wassianti (W)	F	Comores	Comorien

TABLEAU 10 - LISTE DES ELEVES - COLLEGE ROSA PARKS, 2019 - EXPERIENCIATION 2

Plusieurs élèves du groupe, ayant assisté ponctuellement à un atelier l'année précédente, ont choisi de s'inscrire à l'atelier en 2019 : Abdelhak, Cristian et Ramzi. Ahmed, quant à lui, avait déjà participé régulièrement aux ateliers l'année 2018, mais il a exprimé le désir de revenir alors qu'il n'était plus inscrit dans l'UPE2A. L'emploi du temps aménagé de cet élève en situation de handicap moteur lui a ainsi permis de participer activement aux sessions 2018 et 2019. Comme le groupe précédent, certains sont demandeurs d'asile, d'autres ont migré pour des raisons économiques et/ou pour rejoindre des membres de leur famille et les situations administratives sont parfois fragiles. Les six notions abordées avec ce groupe sont, par ordre chronologique : devenir adulte ; le bonheur ; l'identité ; la liberté ; la pensée ; l'amour (ce dernier thème a été choisi par les élèves parmi d'autres propositions). Notons que l'atelier portant sur « la liberté » a été animé, à sa demande, par l'enseignante, en ma présence.

¹⁶⁹ Pour les mêmes raisons qu'Ahmed (voir note précédente), nous avons choisi de changer le prénom de cet élève.

7.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli

7.2.1 Langues et langages

Comme nous l'avons souligné à la fin du chapitre 5, la place et le rôle joués par les langues des élèves nous paraissaient insuffisants dans la première version de l'atelier philo. Elles étaient surtout incluses dans le dispositif grâce au rôle des « traducteurs », ce qui mettait en avant les langues partagées par plusieurs élèves. Ceux qui étaient les locuteurs uniques de leur langue n'avaient donc pas un espace d'expression-compréhension équivalent en L1, même s'ils pouvaient consulter des dictionnaires bilingues. De plus, choisir de faire intervenir les langues premières dans ces conditions impliquait d'en faire d'abord des ressources pour aller vers la langue française. En effet, les élèves faisant appel aux traducteurs visaient la transmission de leur pensée en français, mais ne donnaient pas vraiment d'aperçu de leur langue ou de leur « pensée en langues » ; la première langue pouvait ainsi être perçue comme un obstacle à surmonter, et non comme un véritable support pour la pensée. C'est ce que nous avons voulu faire évoluer.

L'exemple que nous avons cité dans le chapitre précédent concernant les écarts sémantiques entre l'arménien et le français autour de la notion d'amitié montre que les langues, lorsqu'elles sont convoquées au sein de la communauté de recherche pour participer à la réflexion philosophique, offrent des perspectives particulièrement intéressantes. C'est la raison pour laquelle nous avons développé des activités permettant d'inclure les langues premières dans la recherche, et donc dans la pensée ; qu'elles ne soient pas seulement des passages facilitant l'accès au français, mais qu'elles soient l'objet de toute notre attention, aux côtés du français. Il s'agit de donner corps à notre approche plurilingue, dans une perspective *interculturelle* (telle que nous l'avons décrite dans le chapitre 6).

Nous avons donc décidé de commencer l'atelier par la traduction de la notion philosophique dans *toutes* les langues de la classe. Les élèves sont invités à rechercher le ou les mots équivalents ou à proposer une périphrase s'ils ne trouvent pas de traduction « exacte ». Ils viennent ensuite écrire au tableau leur traduction de la notion et la prononcent oralement pour le groupe. Symboliquement, chaque langue a la possibilité d'être représentée et reconnue, au même niveau que les autres. Ce moment est aussi un moyen de mettre en mouvement la « pensée en langues » en postulant que ce processus de traduction pourrait favoriser l'appropriation singulière de la notion philosophique par chacun, avant la mise en partage dans la communauté de recherche.

La deuxième nouveauté est la systématisation d'un temps de réflexion personnelle, en amont de la discussion, pendant lequel les élèves peuvent réaliser, soit un « dessin réflexif » (Molinié, 2009b), soit un champ lexical plurilingue. Les supports (images, textes, vidéos), en amont de la discussion, ont été bannis de manière à ancrer la pratique dans l'expérience singulière des élèves. Nous en avons néanmoins proposé parfois en prolongement de l'atelier. Nous nous appuyons donc uniquement, dans un premier temps, sur les « médiations-créations » réalisées par les élèves eux-mêmes. En effet, les dessins et les champs lexicaux sont à la fois des créations uniques et des médiations facilitant l'interprétation de la pensée (pour soi et pour/avec les autres).

Le champ lexical s'apparente à un nuage de mots autour de la notion philosophique, incluant essentiellement des synonymes et des mots reliés au thème, mais aussi parfois des antonymes (cf. ateliers du collège Rosa Parks). Les élèves peuvent également écrire une phrase ou une expression en lien avec la notion. Ils ont la possibilité de réaliser cela entièrement dans leur langue première, puis de le traduire, s'ils le peuvent, en français. S'ils n'écrivent pas leur traduction, ils devront néanmoins l'exprimer à l'oral au moment de la présentation de leur réalisation. Il s'agit de légitimer la pensée en langue première, de la faire advenir, et de favoriser une forme d'« horizontalité » avec la langue française. Aussi, dans la mesure où notre attention porte prioritairement sur la pensée, il paraît logique d'accueillir dans l'atelier la langue dans laquelle les élèves pensent le plus souvent et de la mettre en lien avec la « pensée en français », sans l'effacer ou l'« écraser ». Cela permet également une appropriation subjective, singulière, libre, sur laquelle l'enseignant, qui ne connaît pas les langues premières de tous ses élèves, n'a pas de contrôle à exercer. Ainsi, parler de « création » ou de « médiation-création » paraît pertinent dans la mesure où l'élève endosse une posture d'*auteur*. Son travail réflexif et créatif a pour vocation de lui donner à penser, en langues, singulièrement.

La seconde médiation-création est le « dessin réflexif » (Molinié, 2009b). Nous ne reviendrons pas sur le dispositif en lui-même que nous avons déjà décrit dans le chapitre 5. Son utilisation ponctuelle dans la première expérimentation a montré la pertinence de cette proposition dans l'atelier philo, notamment en mettant en évidence la fonction heuristique qu'il peut remplir. En effet, il participe à l'élaboration de la réflexion et permet d'appréhender conjointement la pensée, l'expérience et l'imaginaire des sujets, dont des « traces » sont rendues visibles. Dans le dessin, transparait le *langage* singulier qui se trame derrière les mots. Il facilite donc l'interprétation et la compréhension du discours. Il s'agit, grâce à la dynamique réflexive et interprétative de la communauté de recherche philosophique, de favoriser une

appropriation langagière globale qui inclut la dimension linguistique, mais pas uniquement. Les langues « charrient » des mondes avec elles, autant qu’elles en produisent. Le dessin permet alors d’entraîner comment le sujet et sa/ses langue(s) « ouvrent le monde ». Celui-ci se fige un instant pour mieux être redynamisé par le dialogue interprétatif.

Ce premier temps de réflexion individuelle est suivi d’un tour de table où chacun présente rapidement sa réalisation (champ lexical ou dessin) et justifie ses choix graphiques ou lexicaux. Pendant la mise en commun, le facilitateur réalise une « carte mentale » au tableau réunissant l’ensemble des idées relevées par les élèves dans leurs dessins et écrits. Les élèves la reproduisent. Nous en donnerons un exemple plus loin. Ce moment de mise en partage des points de vue, des représentations, des idées et des imaginaires met en lumière la dimension performative du langage, comme nous allons le voir dans les sections suivantes : le mot fait exister, pour chacun, une réalité à la fois singulière et universelle, contextualisée, qui se met à exister symboliquement aux côtés de celle des autres avant d’entrer en relation avec eux et d’inventer du commun.

7.2.2 Des traces « ouvertes »

Pour que cette invention commune soit possible, il semble nécessaire de valoriser le processus réflexif, plutôt que de viser une construction définitive. L’invention est continue et se situe au croisement de « flux » de pensée qu’il ne s’agit pas de tarir en fin de séance. Au contraire, l’atelier cherche à les faire jaillir et, dans le même temps, à les contenir pour qu’ils puissent s’analyser et se rencontrer. Comme nous l’avons souligné dans le retour critique de notre première expérientiation (fin du chapitre 5), les traces finales conclusives et affirmatives ne sont pas satisfaisantes, et même problématiques, dans la mesure où elles semblent clore le processus réflexif. C’est pourquoi nous avons progressivement décidé que les élèves ne devaient plus rentrer chez eux avec des assertions, mais avec des questions. Un bilan oral peut être proposé en fin d’atelier et certains éléments de réponse peuvent être pris librement en note par les élèves dans la langue de leur choix, s’ils le souhaitent. Mais la trace écrite commune conservée par les élèves doit demeurer « ouverte ». Comme le souligne Lipman, en citant Buchler,

le résultat ne doit pas revêtir la forme d’une conclusion bien tranchée. Il peut s’agir d’une énumération de visions possibles, d’une définition plus nuancée d’un problème, ou d’une meilleure appréciation et prise de conscience. Cela peut relever plus de l’exposé d’un problème que de l’affirmatif... Les élèves peuvent ne pas avoir le droit d’exiger de réponses définitives, mais ils ont certainement celui d’attendre une sensation de travail intellectuel ou un

sentiment de meilleure perception (Buchler, 1954, cité par Lipman, 2006 : 92).

À la fin de l'atelier, les élèves conservent trois traces écrites/graphiques qui ont pour vocation de susciter et de poursuivre la réflexion : leurs créations (dessins ou nuages de mots), la carte mentale réalisée par le facilitateur qui compile les premiers éléments de réponse du groupe et les questionnements philosophiques élaborés par la communauté de recherche. En effet, après le tour de table et la réalisation de la carte mentale, les élèves sont invités à déterminer ce dont ils souhaiteraient plus spécifiquement discuter et à élaborer un questionnement philosophique à ce sujet. Pour cela, le facilitateur explique qu'il s'agit de poser une question qui concerne *tous* les êtres humains (*Est-ce que l'amour dure toujours ? Peut-on être libre et emprisonné ? Est-ce que la violence est inévitable ?..*). Dans la même optique de valorisation de la pensée en langues, les élèves sont invités à construire leur questionnement philosophique dans leur première langue, avant d'en faire une traduction (orale et/ou écrite) en français, éventuellement à l'aide d'un dictionnaire ou d'un camarade « traducteur ». Les questions sont écrites au tableau, aux côtés de la carte mentale, et resteront visibles pendant la discussion, de sorte que les élèves puissent s'en saisir. La carte mentale est également une « médiation-crédation », cette fois-ci collective, symbole de l'intersection des pensées individuelles et point de départ vers d'autres possibles, vers des « inventions » dont la discussion sera la matrice.

7.2.3 La discussion philosophique

La discussion philosophique respecte les principes déjà décrits dans le chapitre 5, sur lesquels nous ne reviendrons pas. Quelques ajustements méritent toutefois d'être signalés. En ce qui concerne les rôles endossés par les élèves, les « traducteurs » ont été supprimés car cela excluait les élèves qui sont les locuteurs uniques de leur langue première. Toutefois, les dynamiques de traduction entre les élèves n'ont pas été entravées ou interdites, au contraire, elles ont même été encouragées par le recours régulier aux premières langues, mais elles n'ont pas été formalisées dans l'organisation de la parole. Un autre rôle, en revanche, a été adjoint : un dessinateur de la discussion. Il s'agit pour l'un des élèves de dessiner librement pendant la discussion et de présenter sa réalisation en conclusion de l'atelier, ce qui participe également à l'« ouverture » finale dont nous avons parlé dans la sous-partie précédente. Les rôles sont donc les suivants : un président de séance (ou gardien de la parole), un gardien du temps, deux reformulateurs, un dessinateur de la discussion.

En ce qui concerne l'animation, les principes décrits dans les chapitres 4 et 5 restent les mêmes. Toutefois, une attention particulière est accordée à la dimension interprétative de la pratique philosophique (Galichet, 2019), soutenue par les différentes médiations-crétions et la volonté de favoriser un processus réflexif continu et « amplifiant ». En effet, l'évolution de notre dispositif cherche à se prémunir de la tentation qui consisterait à vouloir « dérouler » un raisonnement dont la logique nous permettrait idéalement d'approcher la Vérité. La dynamique interprétative en langues souhaite, au contraire, se focaliser sur la diversité des cheminements, et sur leurs croisements, plutôt que sur un point unique d'arrivée.

7.2.4 Vers une modélisation de l'atelier philo en langues

Les changements que nous avons décrits ont connu certains ajustements pendant les sessions ayant eu lieu en 2018 au lycée Saint-Exupéry et au collège Rosa Parks. L'atelier philo a donc été progressivement modélisé, au fil de notre recherche-action, pour aboutir à la version stabilisée mise en œuvre lors de la session 2019 au collège Rosa Parks. Notre travail a donc permis l'élaboration progressive d'un protocole qui, même s'il est toujours possible de le faire évoluer ou de l'adapter, nous semble désormais satisfaisant et abouti. Ce processus est particulièrement représentatif de la démarche de la recherche-action : les expériences que nous avons menées, grâce aux questionnements et aux remises en question qu'elles ont suscitées, ont fait avancer la réflexion théorique (par exemple dans le domaine de la philosophie du langage) qui elle-même a permis de faire évoluer la pratique pour finalement parvenir à une forme d'équilibre et de cohérence (fragiles) entre la recherche et l'action. Cela sera certainement déstabilisé par des questionnements ultérieurs mais nous avançons que le fait d'aboutir à ce dispositif consolidé constitue un point d'équilibre entre l'avancée de notre réflexion didactique et notre pratique de terrain.

Le descriptif suivant présente de manière synthétique le protocole de l'atelier philo en langues tel que nous l'avons conçu :

L'atelier de philosophie en langues – Protocole

Durée : 2 heures

1. Annonce du thème philosophique – Traduction dans toutes les langues du groupe.
2. Réflexion individuelle autour de la notion : réalisation, au choix, d'un dessin réflexif ou d'un nuage de mots plurilingue.
3. Mise en commun : tour de table, présentation des créations individuelles. Réalisation d'une carte mentale au tableau par le facilitateur, rassemblant tous les premiers éléments de réponse.
4. Élaboration de questionnements philosophiques.
5. Discussion.

7.2.5 Les retours d'expérience

Les retours d'expérience des élèves ont été recueillis de différentes manières.

Au lycée Saint-Exupéry, ils l'ont été de façon informelle, oralement à la fin du dernier atelier, bien qu'une des élèves, Bouchra, ait tenu à me faire son retour par écrit (cf. Annexe 11).

Lors de la première session d'ateliers au collège Rosa Parks, le peu d'élèves présents lors de la dernière séance n'a permis de récolter que cinq questionnaires anonymés (un exemplaire est consultable dans l'annexe 12). Il est identique à celui qui avait été distribué lors de la première expérimentation, à l'exception de deux nouvelles questions : « Qu'est-ce que tu as appris pendant l'atelier philo ? » et « Quelles sont les différences avec les autres activités scolaires ? ». Voici le bilan des réponses :

1/ Thèmes préférés :

- 3 voix pour « devenir adulte »
- 3 voix pour « le langage et les langues »
- 1 voix pour « le bonheur »
- 1 voix pour « les relations humaines »

2/ Les mots (au choix) qui définissent le mieux l'atelier philo :

2 voix pour « réfléchir à la vie »
2 voix pour « comprendre le monde »
2 voix pour « réfléchir en plusieurs langues »
2 voix pour « connaître les autres »
2 voix pour « parler »

3/ Ce qui a été appris (réponse libre) :

- « Écouter et parler » - « J'ai appris de discuter avec les autres »
- « J'ai appris à respecter les idées des autres »
- « J'ai appris que la langue et les langages ne sont pas la même chose ».

4/ Ce que les élèves ont aimé (réponse libre) :

- « Liberté de parole » - « Ce que j'ai aimé le plus c'est qu'on s'amuse »
- « Parler et comprendre »
- « J'ai aimé apprendre des choses » - « parler et écouter ».

5/ Ce que les élèves n'ont pas aimé (réponse libre) :

- « le bâton » - « couper les paroles »
- « la conclusion » - « écrire ».

6/ Les différences avec les autres activités scolaires (réponse libre) :

- « C'est plus amusant car on discute »
- « Je trouve que c'est plus intéressant »
- « Ça m'a aidé parce que je comprends mieux les autres et moi-même »
- « le groupe »
- « Il faut le philo dans le collège ! ».

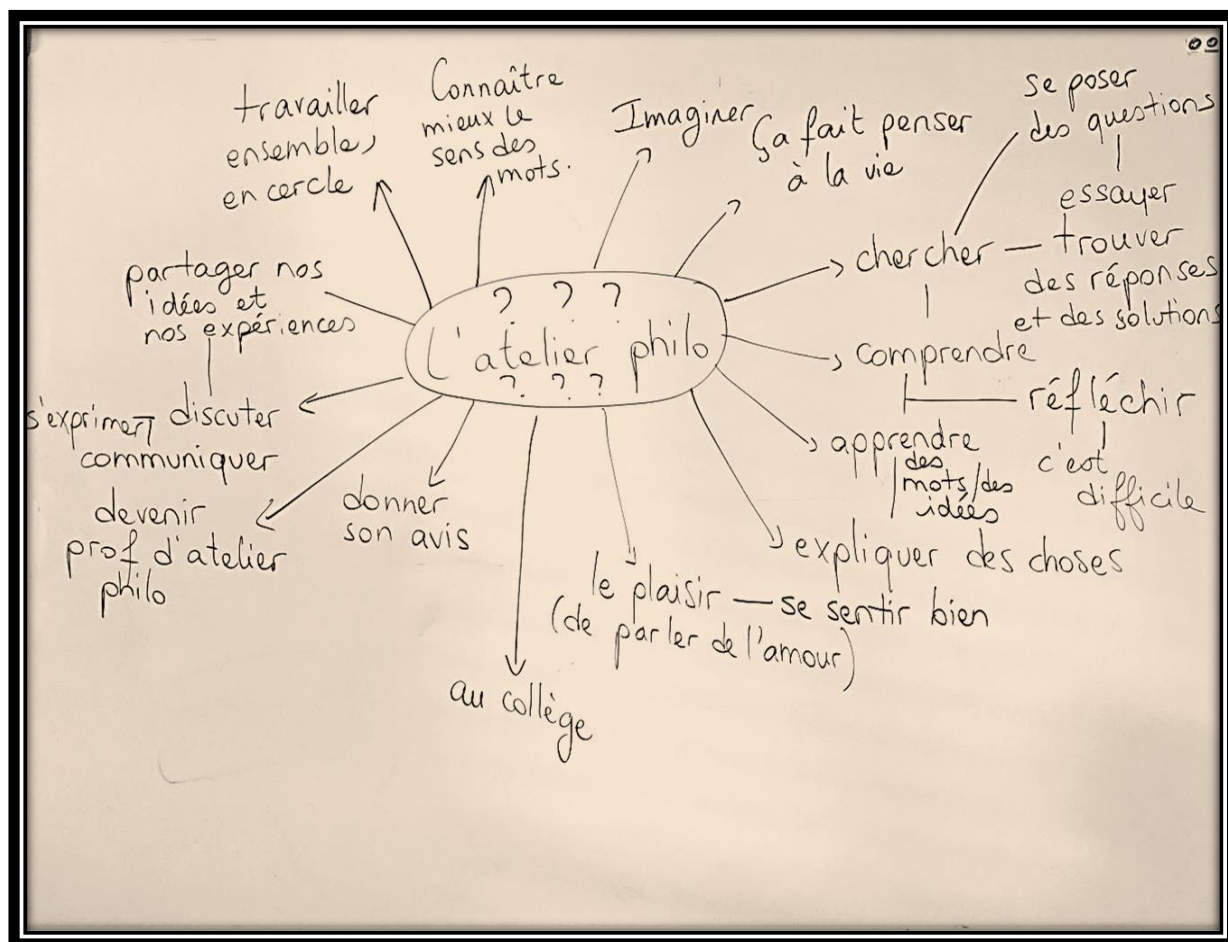
Un questionnaire de retour d'expérience a également été distribué à Marion M., l'enseignante d'UPE2A, et à Estelle C., formatrice au CASNAV ayant assisté à plusieurs ateliers. Leurs réponses sont consultables dans l'annexe 13. Nous y reviendrons dans le chapitre 9, dans lequel nous aborderons davantage la posture professionnelle. Par ailleurs,

Mourad¹⁷⁰, un ami de l'enseignante, était présent lors de trois ateliers. Assis dans le cercle avec les élèves, il était essentiellement observateur, parfois participant ; à la fois présent pour réfléchir conjointement avec les élèves et intéressé par la mise en œuvre de l'atelier. En effet, ce jeune homme de 25 ans m'a expliqué être passionné de philosophie, discipline qu'il a découverte en autodidacte. Selon lui, elle aurait « changé sa vie » et l'aurait même empêché de commettre un acte irréparable à un moment de sa vie où ses questionnements identitaires et professionnels l'avaient plongé dans la dépression. Il accompagne cette « quête de sens », toujours en cours, de pratiques d'écriture plurilingues (en arabe, en anglais et en français). Il est par ailleurs engagé dans des associations organisant des échanges interculturels entre des jeunes de différents pays. J'ai recueilli son témoignage, qu'il était désireux de partager, lors d'un long entretien biographique d'environ 2 heures. J'ai choisi de ne pas analyser cet entretien car il était difficile de l'insérer dans notre réflexion didactique. Nous signalons néanmoins son existence, la richesse de son contenu et la possibilité d'une analyse ultérieure, dans une perspective sociolinguistique.

Enfin, la dernière session d'ateliers au collège Rosa Parks (2019) a fait l'objet d'un recueil des retours d'expérience beaucoup plus élaboré. Dans le livret où les élèves réalisaient leurs productions, recopiaient la carte mentale et les questionnements philosophiques, il se trouvait également un espace dit d'« auto-évaluation » que les élèves devaient compléter à la fin de chaque atelier. Il comprenait deux parties : la première concernant « l'implication dans la recherche » ; la seconde « l'apprentissage en langues ». Pour chaque critère, les élèves cochaient la réponse « oui », « non » ou « un peu ». Enfin, un dernier espace offrait la possibilité d'écrire librement une remarque. Un bilan synthétique et complet des réponses des élèves est consultable dans l'annexe 14. Enfin, j'ai organisé une 7^{ème} séance avec les élèves lors de laquelle nous avons fait un « atelier philo sur l'atelier philo ». Il s'agissait de réfléchir, sur les mêmes modalités que les séances précédentes, à l'activité que nous avons partagée pendant six semaines. Le thème n'était donc pas une notion philosophique, mais l'atelier philo lui-même. Des dessins et des nuages de mots ont été réalisés et présentés. La figure ci-dessous présente la carte mentale que leurs propositions ont permis d'élaborer, ainsi que les questionnements que nous avons ensuite abordés pendant la discussion ; une discussion qui, certes, n'était pas philosophique, mais ne s'est pas réduite à une simple appréciation de la part des élèves. Le retour d'expérience a pris la forme d'une véritable analyse réflexive. Cela a

¹⁷⁰ Le prénom a été modifié afin de préserver son anonymat.

montré que le cadre pédagogique de la communauté de recherche pouvait favoriser la réflexivité, même si elle n'est pas « à visée philosophique ».



Questions de la classe

À quoi sert l'atelier philo ?

Pourquoi on a parlé d'amour en atelier philo ?

Est-ce que l'atelier philo sert à mieux comprendre le sens des mots ?

Est-ce que l'atelier philo sert seulement à définir des mots ?

Pourquoi on réfléchit ?

Pourquoi on se pose des questions ?

FIGURE 16 - CARTE MENTALE ET QUESTIONNEMENTS - SEANCE DE RETOUR D'EXPERIENCE (COLLEGE ROSA PARKS, 2019)

Enfin, après chaque atelier, j'ai également recueilli le retour d'expérience « à chaud » de l'enseignante dans un entretien enregistré de quelques minutes.

7.2.6 Corpus : vue d'ensemble

Nous faisons le point sur le corpus recueilli pendant cette deuxième expérimentation dans le tableau ci-dessous.

CORPUS – EXPÉRIENCIATION N° 2			
	Corpus écrit	Corpus audio et audiovisuel	Corpus graphique
Lycée Saint-Exupéry (2018)	« Nuages de mots » plurilingues.	Enregistrement audio de 4 ateliers philo de 2h.	Dessins réflexifs
	Transcription complète du corpus audio.		
Collège Rosa Parks (2018)	« Nuages de mots » plurilingues.	Enregistrement audio de 5 ateliers philo de 2h.	Dessins réflexifs
	Traductions des notions philosophiques	Extraits vidéo.	
	Questionnaires de retour d'expérience : élèves, enseignante et formatrice du CASNAV.	Entretien biographique de 2h.	
	Transcription complète du corpus audio (ateliers philo).		
Collège Rosa Parks (2019)	« Nuages de mots » plurilingues.	Enregistrement de 6 ateliers philo et d'une séance de retour d'expérience.	Dessins réflexifs
	Questionnements philosophiques.		
	Cartes mentales.	Enregistrement du retour d'expérience de l'enseignante après chaque atelier.	
	Questionnaires d'auto-évaluation		
	Traductions des notions philosophiques.	Extraits vidéo.	
	Transcription partielle des enregistrements audio.		

TABLEAU 11 - CORPUS - EXPERIENCIATION 2

7.3 Ouvrir le monde avec des mots

7.3.1 Pensée et expérience

Pour penser les usages et les effets des langues, nous nous appuyerons sur la belle image proposée par les romantiques allemands du XIXe siècle qui, comme le rappelle Cassin,

proposèrent une très belle comparaison en inventant ou en réinventant la linguistique, c'est-à-dire l'art de traiter les langues. Ils disaient qu'une langue est comme un filet qu'on jette sur le monde, et selon les mailles du filet, l'endroit où on le jette, la manière de le jeter et de le relever, il remonte différents poissons. Une langue est ce qui ramène certains poissons, un certain type de monde (Cassin, 2012 : 21-22).

Les mots font également « remonter » les expériences auxquelles ils sont associés et qu'ils vont réactiver au moment de leur émergence. Aussi, cette réactivation a lieu dans un contexte précis qui engendre une (ré)invention de l'expérience pour soi et pour les autres, à travers un prisme particulier. Notre atelier de philosophie illustre bien cela : le mot, en langues, désignant la notion philosophique, devient ce prisme à travers lequel l'élève (re)compose son expérience passée, présente et à venir. Réciproquement, le rapport à l'expérience dont l'élève peut prendre conscience à travers le mot va lui-même être le moteur d'une réflexion philosophique plus générale. C'est d'ailleurs l'une des thèses de la philosophie pragmatiste, chère à Lipman : il n'y aurait pas de pensée sans expérience, ni d'expérience sans idées. Dans cette optique, l'animation d'un atelier philo invite constamment le groupe à faire des allers-retours entre pensée abstraite et expérience singulière.

La compréhension-interprétation du mot, son « aura de sens », trouve racine dans l'expérience passée, et même dans l'histoire familiale. Ainsi, sa convocation, sa traduction et, surtout, la réflexion individuelle (dessins, nuages de mots) explicitée au moment du tour de table, révèlent cet ancrage expérientiel. Elvi, lors de l'atelier portant sur « le travail », au lycée Saint-Exupéry (désormais « St-Ex »), nous signale l'importance capitale d'avoir un travail, sans lequel « *y a pas le le vie* ». Il nous raconte alors comment son père a quitté l'Albanie à l'âge de 15 ans pour trouver un emploi en Grèce (cf. Annexe 16). Il met ainsi l'accent sur la nécessité du travail pour subvenir à ses besoins, mais aussi sur les sacrifices que cela peut impliquer. Pendant l'atelier sur « le bonheur » dispensé au collège Rosa Parks, session 2019 (désormais « collège RP 2019 »), Rachida confie au groupe qu'elle rêvait d'avoir un cahier lorsqu'elle vivait aux Comores et, une fois en France, elle explique : « *J'ai trouvé le cahier que je pensais que je vais avoir* ». Elle fait de cela un exemple d'événement qui peut rendre heureux et, dans

le même temps, ouvre une réflexion philosophique sur le lien existant entre bonheur et assouvissement des désirs.

Le rapport à l'expérience vécue émerge spontanément car il est un moyen privilégié de comprendre *et de faire exister* le sens d'un mot. Ainsi, lors d'un atelier portant sur « les langues et le langage », au collège Rosa Parks, session 2018 (désormais « collège RP 2018 »), alors que je venais d'expliquer la polysémie du mot « collègue » qui, à Marseille, peut signifier « ami » ou « collègue de travail », Ahmed donne un exemple tiré de son expérience personnelle : « *Quand tu vas à l'hôpital quand tu trouves quelqu'un tu lui dis... Je sais pas moi... Et après il te dit "je vais t'envoyer chez mon collègue"* ». Or, les problèmes de santé de cet élève en situation de handicap l'amènent à fréquenter les hôpitaux. Il nous rapporte une phrase qu'il a *réellement* entendue et s'en sert pour s'approprier une signification en la contextualisant. Lorsqu'on évoque la contextualisation des apprentissages, il s'agit généralement de prendre ses distances avec les approches behavioristes et de proposer aux élèves des situations *potentiellement* authentiques dans une optique communicative/actionnelle. Dans notre dispositif, en cohérence avec notre approche interculturelle sociobiographique, nous cherchons à aller plus loin en favorisant une contextualisation issue de l'expérience singulière des élèves, puis éventuellement reconfigurée et élargie grâce à un temps de mise en partage et au dialogue interprétatif. Bien sûr, cette singularité de l'expérience individuelle s'inscrit aussi dans une histoire collective dont elle peut se faire l'écho, en révélant des traces, sans toutefois en devenir une exemplification.

L'expérience présente, quotidienne, peut également être convoquée et donner un aperçu de la résonance singulière d'un mot. Lors de la présentation de son dessin du « bonheur », Bambo (lycée St-Ex) décrit ce qui le rend heureux : il raconte comment le chauffeur du bus qui l'emmène au lycée s'arrête lorsqu'il le voit courir avec son frère derrière le véhicule (cf. Figure 17).

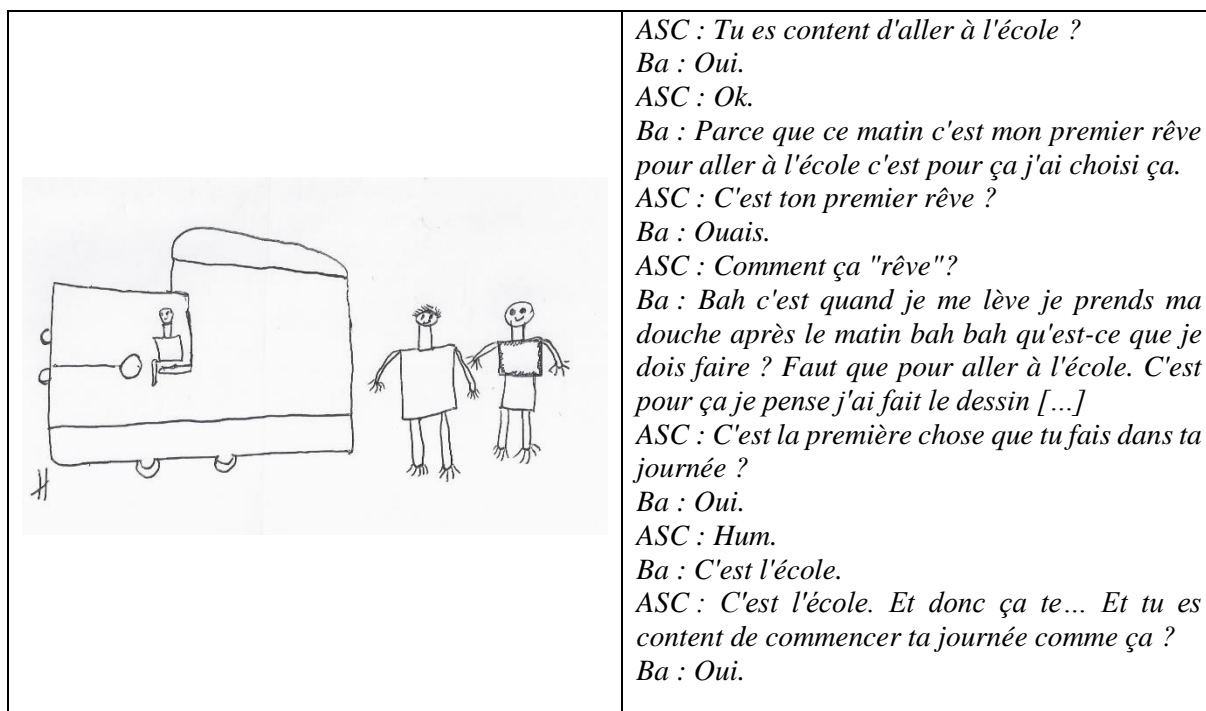


FIGURE 17 - DESSIN REFLEXIF DU "BONHEUR" REALISE PAR BAMBO (LYCEE ST-EX)

Lors du tour de table du même atelier, Souleymane propose également un regard simple sur le bonheur : « *J'aime bien lever le matin, je mange un petit-déjeuner. Voilà.* ». Cette contextualisation singulière et expérientielle du mot fait trembler les catégorisations conceptuelles. Les exemples cités montrent que la frontière entre le plaisir et le bonheur est loin d'être stable et universelle : ce qui est un plaisir pour les uns, ou même un non-événement (prendre son petit-déjeuner, aller à l'école), peut être synonyme de bonheur pour les autres. Les verbalisations interprétatives des élèves autour de leurs réalisations participent à développer la « pensée de la trace » (Glissant, 1997 : 83) que nous recherchons. À revers d'une conceptualisation qui chercherait la clôture, nous souhaitons ouvrir le mot, l'amplifier, grâce aux mondes différents qu'il fait exister pour chacun. Comme l'écrit Glissant,

Le concept se présente clos et ouvert, mystérieusement.
Les pensées de système abolissent dans le concept ce qui est ouverture.
La pensée de la trace confirme le concept comme élan, le relate, en fait le récitatif, le pose en relation, lui chante relativité (*Ibid.*).

7.3.2 Performer les mots

En creux, ce sont également les « traces » d'une pensée en langues que l'on entraperçoit. Même si les élèves s'expriment en français ou dessinent, l'atelier les incite à convoquer leur(s) langue(s) première(s), ce qui fait appel à un processus naturel pour la plupart, excepté pour les

élèves qui sont arrivés francophones mais non scripteurs ou pour les élèves chez qui le français occupe une place particulière. C'est le cas, par exemple, de Bambo (lycée St-Ex) qui explique ainsi :

Ba : Les langues de Guinée c'est un mélange français XXX

ASC : Ah des fois y a des mots français ?

Ba : Ouais c'est un mélange comme ça. Parce que nous on est francophones.

Certes, Bambo ne parle pas un « français standard » et il nécessite même souvent une explicitation pour permettre l'intercompréhension, mais peut-on parler de traduction ? Il signale que ses premières langues jouent avec le français, qu'elles le « maîtrisent » d'une certaine manière et que le français faisait donc déjà partie de son bagage langagier. Le rapport au français peut donc avoir un statut particulier pour les ressortissants des pays de l'Afrique francophone car il n'est ni une langue étrangère, ni vraiment une langue seconde puisqu'il traverse les langues nationales. Pour la majorité des élèves, en revanche, les phénomènes de traduction, d'une langue à l'autre, au sens classique du terme, sont constants. Le bilan des auto-évaluations (collège RP 2019 – cf. Annexe 14) montre que les élèves ont tous répondu « oui » ou « un peu » au critère « j'ai réfléchi dans ma première langue », à l'exception de Kévin qui, comme nous allons le voir, a eu un rapport compliqué et ambivalent avec l'atelier. Nous allons revenir sur les phénomènes de traduction. Ce que nous voulons souligner ici, c'est le fait que la performativité que nous avons souhaité mettre en avant, initiée par la traduction de la notion philosophique, est une « performativité en langues ». Les nuages de mots en sont une illustration plus explicite que le dessin. Ils permettent d'avoir un aperçu de la manière dont les élèves « ouvrent le monde » en arabe, en soso, en kurde etc. et conjointement, petit à petit, en français. Il s'agit également de favoriser une relation plus horizontale entre les langues et d'articuler les dimensions « objective (sociale, contextuelle) » et « subjective (psycho-affective, imaginaire) » des langues (Molinié, *op. cit.*, ch.6). Le champ lexical ou « nuage de mots » réalisé par Bouchra (Figure 18), une lycéenne allophone (lycée St-Ex), met en évidence cette articulation et révèle la manière singulière dont elle « ouvre le monde » avec le mot « bonheur ».



FIGURE 18 - NUAGE DE MOTS PLURILINGUE AUTOUR DU "BONHEUR" REALISE PAR BOUCHRA (LYCEE ST-EX)

Bouchra a choisi le mot arabe سعادة [saada] pour traduire le concept, alors que d'autres arabophones lui préféraient فرح [farah], souvent traduit par « joie ». Riad précise que c'est « *le langage familier* », c'est-à-dire l'arabe dit « dialectal », tandis que Bouchra choisit une traduction en arabe littéraire. Il est intéressant de constater que les arabophones qui ont grandi en situation de diglossie naviguent naturellement entre ces deux langues qui, pour eux, n'en forment qu'une. Ils possèdent, d'emblée, deux mots différents pour désigner une même chose ; ce qui est difficile à concevoir pour un francophone. En effet, celui-ci aura tendance à vouloir faire un choix unique, tandis qu'un arabophone s'accommode parfaitement de cette pluralité, qui peut légèrement flouter les frontières de la signification. Quelles implications cela a-t-il sur le rapport à l'autre-soi-monde ? Il est impossible de répondre à cette question, même si elle se pose. Il s'agit donc plutôt de mettre en lumière ces phénomènes et de faire en sorte que les élèves (et l'enseignant) en prennent conscience à travers la réflexion philosophique en langues. La réalisation de Bouchra s'apparente à une carte heuristique plurilingue dans laquelle on remarque, par exemple, qu'elle associe le bonheur aux fêtes et les fêtes à la joie et à la prière. On peut faire l'hypothèse que ce choix est lié au contexte de réalisation du dessin puisque nous étions en période de ramadan. Elle propose aussi de nombreux rapports dialectiques intéressants

pour la discussion (le bonheur et l'argent, le bonheur et le travail...). Elle traduit une expression arabe par « cœur blanc », qu'elle retraduit par « cœur pur », après notre demande d'explicitation. Elle nous expliquera alors qu'elle associe le bonheur à la bonté.

« Performer les mots » fait donc émerger la « trace » d'un certain rapport au monde, à la fois universel et singulier. Le dessin représentant la discussion sur « l'identité », réalisé par Eylem (collège RP 2018) pendant les échanges, met en évidence cette double dimension, qui avait traversé tout l'atelier. En effet, il illustre la préoccupation singulière des élèves concernant les papiers (d'identité) qui permettent de voyager librement, souvent associée à leur expérience de la migration, sans perdre de vue la question universelle « Qui suis-je ? ».

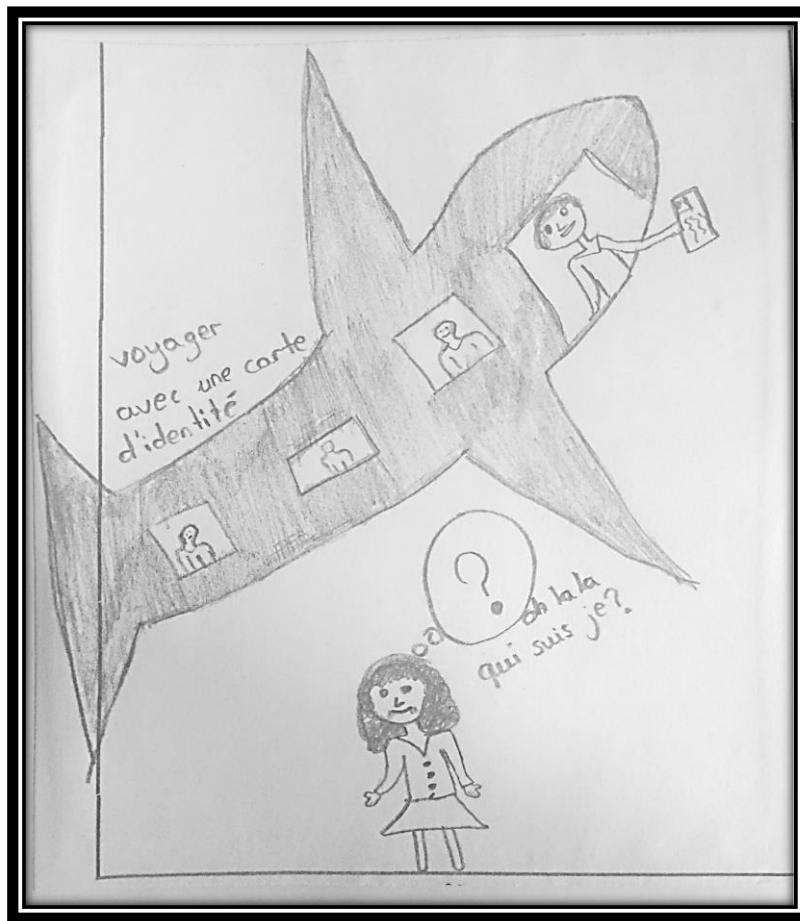


FIGURE 19 - DESSIN REPRESENTANT LA DISCUSSION SUR "L'IDENTITE" SELON EYLEM (COLLEGE RP 2019)

7.3.3 L'approche performative : émergences et perturbations

Performer les mots, en langues, fait donc *exister* ou *advenir des réalités* à la fois universelles et singulières, associées à des pensées, des imaginaires, des émotions et des parcours particuliers, dont certaines « traces » peuvent apparaître dans les réalisations des élèves. Cette émergence peut néanmoins être troublante, voire perturbante, car elle invite à

procéder à un retour sur soi, à « penser ses pensées » (et pas seulement à « dire ce qu'on pense »), ce qui est tout à fait nouveau pour la grande majorité des élèves. Dans son retour d'expérience, Bouchra (lycée St-Ex) souligne cette dimension inédite de l'activité et des sujets abordés (cf. Annexe 11). Les questionnaires des élèves du collège Rosa Parks (2018) indiquent aussi qu'en comparaison des autres activités scolaires, l'atelier philo est « plus amusant parce qu'on discute », « plus intéressant », que le travail de « groupe » est différent et un élève avance même que cela l'a aidé à mieux comprendre les autres et lui-même. Globalement, le rapport à l'altérité (la dynamique de groupe, la discussion, comprendre les autres) est mis en avant dans les retours d'expérience de toutes les expérienciations, tout en soulignant parallèlement un « intérêt » pour soi.

Pour certains, en revanche, la réflexivité et la dimension dialoguée et dialogique, inédites, peuvent engendrer un certain malaise. Ce fut le cas pour Kévin. Dans les questionnaires d'auto-évaluation (collège RP 2019) à remplir à la fin de chaque atelier, tous les élèves, excepté Kévin, ont répondu « oui » au critère « je me sens bien pendant l'atelier philo » et quatre élèves insistent même sur ce point dans leurs commentaires libres. Pour Kévin, cependant, l'atelier suscite un malaise : sur les six ateliers, il répond deux fois « oui », une fois « un peu » et trois fois « non » à ce critère. Après l'atelier n° 2 portant sur « le bonheur », il ajoute en commentaire libre « je me sens mal », ce qui m'a particulièrement alertée. Lors de cet atelier, Kévin avait choisi de dessiner une silhouette qu'il a désignée comme son père au moment du tour de table. Semblant ému, il n'a pas voulu en dire davantage puis, alors qu'une autre élève commençait à présenter sa réalisation, il a glissé doucement « *Là c'est avoir mon père à mes côtés* », un père dont le visage est absent. Marion M., l'enseignante, m'apprend alors, après l'atelier, que le père de Kévin est décédé et qu'elle discutera de son « malaise » avec lui avant l'atelier n° 3. Or, lors de cet échange, Kévin lui affirme que son père n'est pas mort, mais bien vivant, aux Comores. Marion découvrira également que la femme lui ayant appris le décès du père de Kévin et s'étant présentée comme sa mère serait, en réalité, sa tante ou sa grand-mère. L'atelier a ainsi révélé des zones d'ombre dans l'histoire familiale de Kévin et, surtout, le grand malaise de celui-ci à ce sujet. J'étais moi-même très contrariée à l'idée de réactiver une souffrance chez un élève à travers cette activité. Nous avons donc proposé à Kévin d'arrêter l'atelier s'il le souhaitait, puisqu'il était ouvert sur la base du volontariat et qu'il avait la possibilité de participer à une autre activité. Or, malgré une attitude relativement réfractaire et un peu provocante, Kévin a souhaité poursuivre les séances. Son comportement était très ambivalent : souvent en retrait physiquement, il ne demandait quasiment jamais la parole et

participait aux activités créatrices avec réticence, mais réagissait énormément à ce qui se disait, en marmonnant ses interventions, plus pour lui-même que pour le groupe. Marion, à la fin de la session, m'a dit penser que, finalement, c'était peut-être pour Kévin que l'atelier avait été le plus bénéfique. Il a permis *l'émergence* d'une souffrance (que Kévin a pu nous confier grâce au questionnaire d'auto-évaluation/retour d'expérience) et, ainsi, la mise en place d'un suivi avec la psychologue scolaire. Cela met également en évidence l'intérêt de proposer un petit questionnaire de retour d'expérience après chaque atelier. La dimension performante-performative de l'atelier fait surgir et exister (acte illocutoire) des expériences, des pensées, des imaginaires, des émotions, et a des effets (acte perlocutoire). À cela s'ajoute une analyse réflexive et interprétative, initiée par la verbalisation accompagnant les médiations-crétions (dessins, nuages de mots). Cela peut être très enthousiasmant pour les élèves, mais également très déstabilisant, ce qui implique d'être particulièrement attentif aux signes de malaise et même, d'avoir des outils (questionnaires de feed-back réguliers, entretiens...) pour les détecter.

7.3.4 Une réflexivité collaborative

L'intérêt de la communauté de recherche philosophique est aussi de permettre aux élèves de ne pas rester seul face à cette émergence parfois perturbante, mais aussi limitante. La mise en commun lors du tour de table ouvre un espace de réflexion beaucoup plus large en révélant la diversité des positionnements, opposés, similaires, complémentaires, singuliers et pourtant reliés autour d'une notion concernant l'ensemble des êtres humains. Cela est concrètement représenté par la carte mentale réalisée au tableau par l'enseignant-facilitateur (Figure 20).



FIGURE 20 - CARTE MENTALE DE L'ATELIER SUR "LA PENSÉE", RÉALISÉ AU TABLEAU PAR LA FACILITATRICE (COLLEGE RP 2019)

Il s'agit donc d'« ouvrir le monde » avec des mots *et avec les autres*. Les médiations-crétions réalisées individuellement ne sont pas une fin en soi, mais un tremplin pour mettre les idées en commun et entrer en relation avec les autres afin de mener une recherche collaborative de sens. Elles constituent l'ancrage expérientiel et existentiel, en langues, de chacun. La mise en lien propose alors une « fusion des horizons » (Gadamer, 1996), et non une confrontation de « points de vue ».

Toutefois, il ne s'agit pas seulement de mettre en commun mais de constituer une nouvelle médiation-crétion, désormais collective, qui a pour but de soutenir l'analyse réflexive du groupe. Celle-ci se manifeste d'abord par la carte mentale (Figure 20), puis par l'élaboration de questionnements philosophiques (Figure 21) qui seront abordés pendant la discussion.

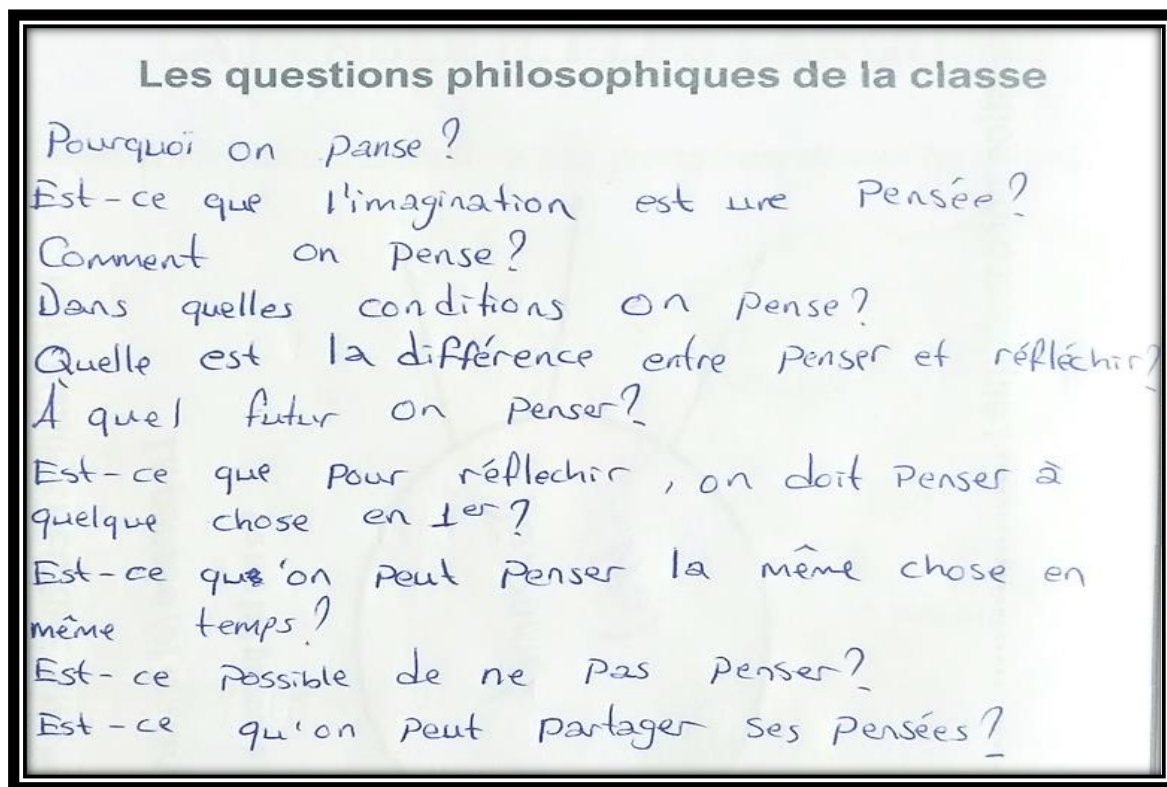


FIGURE 21 - QUESTIONNEMENTS PHILOSOPHIQUES D'ÉLÈVES PENDANT L'ATELIER SUR "LA PENSÉE"
(COLLÈGE RP 2019 - EXTRAIT DU LIVRET D'ACCOMPAGNEMENT D'ÉYLEM)

Les questionnements élaborés lors de l'atelier n° 4 sur « la pensée » (collège RP 2019) montrent à quel point les élèves peuvent rapidement s'approprier cet exercice et faire des propositions philosophiques extrêmement intéressantes. Ces interrogations finissent d'ouvrir la notion philosophique (en langues, puisque les élèves peuvent d'abord écrire leur question dans leur première langue) et la font rayonner dans de multiples directions, en tous *sens*. Le plus souvent, la discussion n'abordera pas toutes les questions mais les élèves les conservent par écrit, ce qui les invite à poursuivre leur réflexion au-delà de l'atelier. Pour la session 2019 au collège Rosa Parks, j'ai offert de petits « carnets de pensée » aux élèves. Ils pouvaient les compléter librement et je n'avais aucun regard dessus. Lors de la séance de retour d'expérience, deux élèves m'ont dit poursuivre leurs réflexions philosophiques à l'intérieur. Notre atelier vise donc prioritairement une herméneutique du sens, en langues, qui est amenée à se poursuivre et à susciter de nouveaux questionnements. Ainsi, à la fin de l'atelier sur « l'identité », Anouar¹⁷¹ (collège RP 2019) s'interroge encore : « *J'ai une question. Si y a pas des autres, ça veut dire qu'on n'existe pas ?* ». L'émergence d'un tel questionnement nous paraît être un bon indicateur

¹⁷¹ Anouar est un ancien élève d'UPE2A qui était exceptionnellement présent lors de cet atelier.

du bénéfique que l'atelier philo peut générer en termes de développement de la pensée réflexive chez les élèves.

7.4 Intersectionnalité des langues et des pensées : le plurilinguisme dans une perspective interculturelle

7.4.1 Inclure les langues

Dans notre démarche, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, le rapport langue-pensée est bouleversé puisque les langues sont au service de la pensée, et non l'inverse, comme c'est habituellement le cas. Dans cette optique, la place accordée à la première langue est déterminante puisqu'elle est le support privilégié de la pensée, de l'imaginaire et des émotions des élèves. Ne pas avoir d'autres recours que le français pour exprimer ses idées génère de la frustration et, comme nous l'avons vu, une insécurité linguistique et scolaire parfois très handicapante, voire dégradante dans la mesure où la langue est souvent considérée comme un prérequis pour être « inclus ». Elvi (lycée St-Ex) exprime bien cet écart douloureux entre la pensée et son expression en langue seconde : « *Je sais pas madame. C'est c'est difficile. Moi pour moi je sais mais c'est difficile pour le expliquer en français* ». Dans sa réplique, il y a tout le paradoxe du « savoir ». Vis-à-vis du professeur, il « ne sait pas », mais vis-à-vis de lui-même, « il sait ». Or, il nous semble très dommageable pour les élèves que l'apprentissage d'une langue seconde soit associé à une restriction de la pensée sous prétexte que cela engendre des difficultés, d'autant plus en contexte scolaire. C'est la raison pour laquelle les médiations langagières nous paraissent indispensables pour soutenir l'exigence intellectuelle que l'on doit à ces jeunes, ainsi qu'une posture très compréhensive. Leur langue première n'est pas un obstacle, mais le moyen privilégié de l'expression de leur pensée. Même si l'enseignant ne la comprend pas, il peut néanmoins lui laisser la possibilité d'exister et de participer à la progression de l'élève, non pas comme une ressource-objet, mais comme une caractéristique du sujet dont il n'est pas question qu'il se défasse, comme la couleur de ses yeux ou le fait qu'il soit gaucher ou droitier. Sa ou ses langues premières font partie de son « être au monde ». Sans langage, les êtres humains dépérissent ou meurent. Les langues, qui composent en partie notre langage, ne sont pas seulement des ressources, mais des composantes de l'humanité d'un sujet. En cela, notre conception du plurilinguisme est profondément humaniste.

Le choix mélioratif du qualificatif « allophone » insiste sur la capacité de ces jeunes à parler une autre langue que le français. Or, ce qui est désormais présenté comme un atout est

parfois perdu. Il n'est pas rare que des élèves d'UPE2A, après plusieurs mois ou années en France, se rendent compte qu'ils commencent à oublier leur première langue ; ce qui est un choc pour eux, voire un déchirement. En effet, cela implique parfois une rupture relationnelle avec une partie de leur famille restée au pays. Pour l'équipe éducative, au contraire, cette perte est encore souvent perçue comme une preuve de bonne intégration (ou plutôt d'assimilation), non comme un triste échec pédagogique. L'atelier que nous avons élaboré cherche, au contraire, à (re)créer du lien avec les langues premières, à les (rê)activer, conjointement à l'apprentissage de la langue française. Les temps de traduction des élèves, parfois assez longs, montrent qu'elles sont souvent en sommeil. Ceux qui ont des difficultés peuvent être soutenus par les locuteurs de la même langue qui vont alors leur permettre de (re)développer des compétences en première langue. C'est le cas, par exemple, de Ziad (collège RP 2018), arrivé en France assez jeune et vivant chez sa sœur avec laquelle il parle français. Les autres arabophones du groupe l'aident à reprendre contact avec sa première langue, celle de ses parents (cf. Annexe 17, ext. 1). Il est important que les locuteurs uniques de leur langue puissent également recevoir du soutien, notamment avec des dictionnaires ou avec des applications téléchargeables sur les téléphones portables. Lors de la séance de retour d'expérience (collège RP 2019), Rachida signale ainsi que, selon elle, il est intéressant d'utiliser les premières langues pendant l'atelier « *pour ne pas oublier notre langue* ».

7.4.2 L'omniprésence de la traduction-interprétation

La première langue ne peut donc pas être reléguée à des contextes particuliers à l'extérieur de l'espace scolaire. Même si elle ne s'entend pas, elle est présente à tout moment, excepté dans les cas que nous avons cités précédemment (élèves francophones, oubli de la première langue). Les « espaces de réflexion personnelle » (expression libre) que comportait le livret d'accompagnement, lors de l'expérienciation n° 1, témoignent ainsi des processus de traduction spontanée (linguistique et graphique) chez les élèves (cf. Annexe 10). Comme l'explique Ahmed (collège RP 2018) :

Ahm : À la maison je parle en arabe et en français. À l'école, français arabe. Et... je réfléchis en arabe et en français.

ASC : Donc y a pas... Y a jamais une seule langue.

Ahm : Non.

Les réalisations d'Ikhlàs et de Myriam (collège RP 2018), répondant à la consigne « dessine ton plurilinguisme » (Atelier sur « les langues et le langage »), illustrent aussi cette intersectionnalité linguistique (Figure 22).

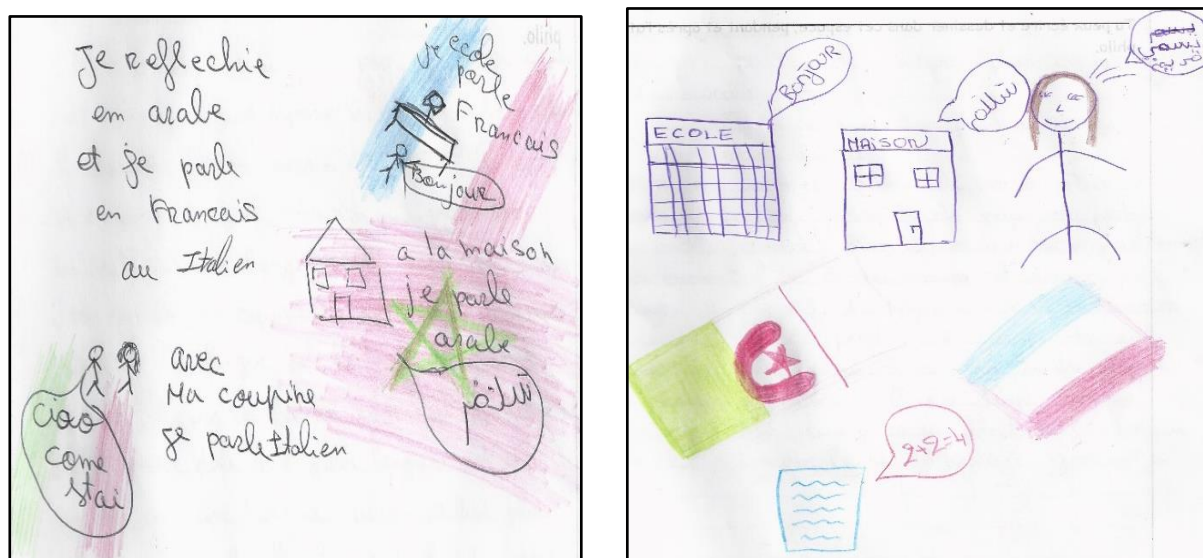


FIGURE 22 - DESSINS DU "PLURILINGUISME" D'IKHLAS ET DE MYRIAM (COLLEGE RP 2018)

En effet, même si elles signalent une expression orale différente selon les contextes, le facteur commun est la présence de l'arabe, leur première langue, dans leur pensée. Lors de la verbalisation, Ikhlàs explique que l'intersectionnalité des langues est encore plus complexe et fluctuante que ce qu'illustre son dessin : « *Je réfléchis en arabe et je parle français et italien. Des fois je réfléchis en italien aussi. [...] Chez moi je parle en arabe. Avec mes copines je parle en italien et des fois en français avec elles. Et arabe.* ». Myriam, quant à elle, choisit d'ajouter, dans son dessin, le langage des mathématiques et précise oralement que « *les contrôles enfin c'est en français* » mais « *les chiffres ils sont en arabe quand même. Les chiffres euh par exemple.* ». Elle signale ainsi qu'il y a des emprunts à l'arabe, dans le langage scolaire français, par exemple les chiffres. Cette remarque montre l'attention particulière que les élèves peuvent développer pour tous les phénomènes de créolisation linguistique-langagière impliquant leur première langue.

La manière dont les élèves décrivent leur plurilinguisme prouve que les processus de traduction-interprétation sont omniprésents et fondent les rapports qui unissent la pensée et le langage ; des rapports qui peuvent évoluer avec le temps et les expériences. Ainsi, Bahar (collège RP 2019) explique, lors de l'atelier sur « la pensée », que, même si sa langue familiale est le kurde, elle pense en turc lorsqu'elle est chez elle. Ayant pratiqué cette seule langue à l'école et dans la société turque, le kurde étant absent dans l'espace public, elle la considère

comme sa première langue. Elle ajoute qu'elle n'est pas toujours sûre de la signification des mots en kurde alors que le turc est « *plus facile* ». Ce témoignage montre qu'un individu ne considère pas toujours sa langue familiale comme sa première langue. Il met également en évidence que le caractère évolutif et fluctuant du plurilinguisme peut être influencé par les choix des politiques linguistiques (l'éradication de la langue kurde dans le système éducatif turc). C'est la raison pour laquelle nous défendons l'idée d'une démarche plurilingue « horizontale » qui vise le développement d'une compétence langagière globale, afin de ne pas « écraser » les premières langues au profit du français mais, au contraire, de les penser ensemble. Il s'agit, non pas d'instrumentaliser, mais de faire *vivre* le plurilinguisme des élèves et d'en faire un levier pour la pensée.

7.4.3 Penser en langues

La traduction de la notion philosophique permet d'initier cette dynamique plurilingue et de donner à voir (et à penser) le mot en langues. L'exemple suivant (Figure 23), réalisé lors de l'atelier sur « la pensée » (collège RP 2019), illustre à la fois la pluralité et l'intersectionnalité des langues et des pensées.

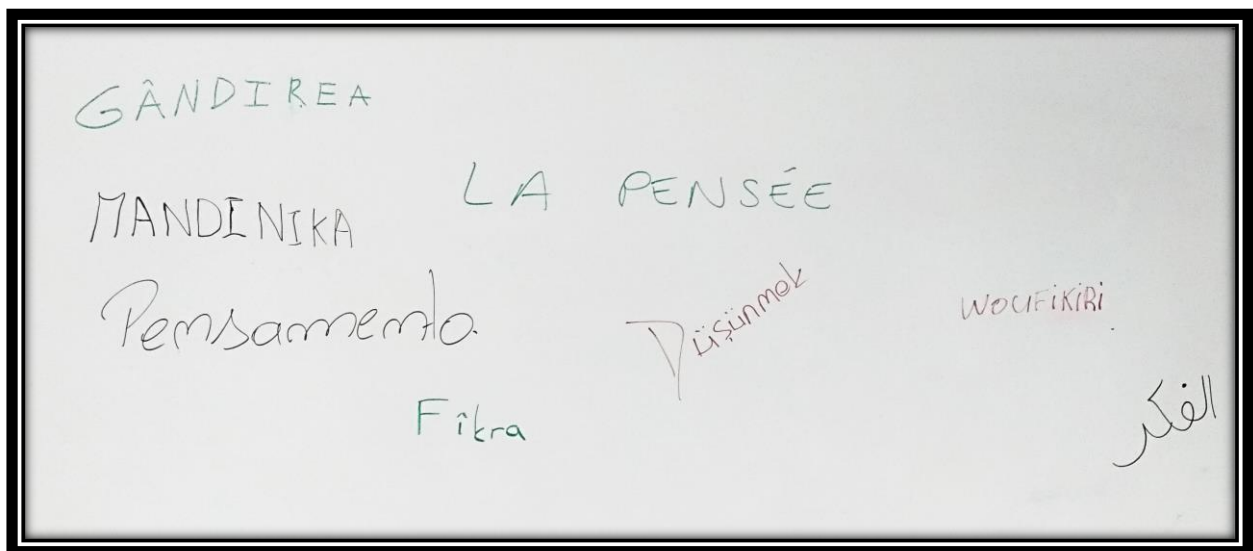


FIGURE 23 - LA "PENSÉE" EN LANGUES (COLLEGE RP 2019)

Le mot « pensée » est traduit en roumain (*Gândirea*), en malgache (*Mandinika*), en portugais (*Pensamento*), en kurde (*Fikra*), en turc (*Düşünmek*), en comorien (*Woufikiri*) et en arabe (فكر [fkr]). Ce temps de traduction est très vivant : les élèves se lèvent pour faire une recherche dans

le dictionnaire ou sur internet, discutent dans leur langue première pour déterminer ensemble quelle est la meilleure traduction et viennent enfin écrire leur choix au tableau avant de le prononcer oralement pour le groupe. Cela peut susciter des débats entre les élèves qui prennent très à cœur cet exercice. Ainsi, le dictionnaire arabe-français que nous avons à notre disposition proposait deux mots arabes différents pour traduire « pensée » : l'un se rapprochant du mot « raisonnement » (celui que les élèves ont choisi) ; l'autre de « rêverie » (les élèves n'ont pas souhaité le proposer comme une autre traduction possible, le jugeant finalement erroné). Toutefois, cela peut laisser entendre que l'arabe sépare, plus distinctement qu'en français, la pensée rationnelle de l'imaginaire. Cette réflexion autour de la traduction arabe a peut-être incité Cristian à proposer ensuite la question philosophique « est-ce que l'imagination est une pensée ? ». La traduction du mot a également révélé la similitude des mots arabe et kurde, ainsi que leur racine commune avec le comorien. Rachida fait alors remarquer que le mot « fikra » existe également en comorien mais elle note une nuance : selon elle, « "woufikiri", c'est le mot "pensée" » alors que « "fikra", c'est comme on pense tout le monde ». Peut-être est-ce la différence entre le nom et le verbe ? Elle ne parviendra pas à nous l'expliquer plus clairement. Selon Wassianti, une autre locutrice comorienne, les deux mots signifient exactement la même chose. Ce travail de traduction fait vibrer les frontières des langues, fait sentir leur intraductibilité et favorise une appropriation intime que l'enseignant accompagne sans chercher à la contrôler, ni même, parfois, à la comprendre. L'objectif est plutôt de permettre une prise de conscience de la non-superposition des sphères de sens, de leurs écarts, de leurs similitudes, de leurs échos et de postuler que ce travail pourrait permettre le développement d'une compétence langagière globale, en langues, pour chacun, et, dans le même temps, d'une réflexion philosophique.

La mise en commun des médiations-créations des élèves, lors du tour de table, a justement pour vocation de préciser les sphères de sens entourant les mots et, dans le même temps, de lancer des pistes de réflexion philosophique. C'est le moment où les élèves présentent rapidement leurs réalisations (dessins ou nuages de mots plurilingues). Dans l'extrait de transcription ci-dessous, Rowaïda et Nizar (collège RP 2018) présentent leur réflexion individuelle en langues autour de la notion de liberté :

Ro : Euh la liberté c'est... « uhuru ». Et les mots associés au thème [...] c'est « buha » ça veut dire « ouvrir ». Après y a « haruha », c'est « sortir ». [...] Euh les phrases ou une expression [...] c'est « quand je parle je me sens libre » [...]
Ni : « Liberté » en arabe c'est حرية. [Huriya] [...] En turc j'ai écrit deux mots et c'est un peu comme l'arabe. « Hürriyet ». [...] L'autre c'est « özgürlük ».

ASC : *Donc y a deux mots en turc pour définir la liberté ?*
Ni : *Non j'ai choisi deux mots. [...] La liberté c'est le premier ça ressemble à l'arabe. Hürriyet. [...] [Le deuxième] ça veut dire « libre, libérer quelque chose ».*

Rowaïda associe la liberté aux verbes « ouvrir » et « sortir ». L'expression qu'elle propose insiste également sur la dynamique de l'ouverture (de la bouche). Pendant l'atelier, un autre élève proposera ce même verbe « ouvrir » en arménien. C'est assez surprenant. En effet, un locuteur ayant le français comme première langue ne choisirait certainement pas en première instance « l'ouverture » comme synonyme de « la liberté ». En français, la liberté exprime un état : le fait d'être libre. Pour Rowaïda, en revanche, le concept est dynamique et fait référence au processus d'obtention de la liberté. Quant à Nizar, un élève algérien d'ascendance turque, il signale la proximité des traductions arabe et turque puis il propose un mot supplémentaire en turc qui exprime l'action de « libérer quelque chose ». En fait, *hürriyet* est un mot ancien, employé avant la Révolution des signes (1928) lors de laquelle l'alphabet arabe a été interdit pour transcrire le turc. Il fut remplacé par un alphabet spécifique, dérivé de l'alphabet latin. Cette réforme visait également la « purification » du vocabulaire en éliminant les emprunts arabes rappelant l'empire ottoman. Ainsi, *özgürlük* est beaucoup plus usité et Nizar semble dire qu'il exprime une action, tandis qu'*hürriyet*, qui est compris mais quasiment plus employé par les turcophones, serait le « concept » ou l'idée de liberté. Ce travail réflexif en langues, mis en partage dans la communauté de recherche philosophique, permet de favoriser la compréhension fine du mot en langue(s) première(s) pour chacun, tout en engageant une réflexion en langue seconde au sein du groupe. Dans cet atelier, il a donc été intéressant de réfléchir à la distinction entre « liberté » et « libération », entre l'état de liberté et le processus de la libération. Cette analyse rejoint une réflexion de Cassin concernant les traductions du mot « liberté » en anglais et en allemand :

Le fait qu'il existe deux mots en anglais (*freedom* et *liberty*), pour un seul mot en français (*liberté*), et aussi pour un seul mot en allemand (*Freiheit*, de même étymologie que *freedom*), est très intéressant. Le mot français implique, comme en latin, le droit du sang, une liberté de père en fils. Alors que le terme allemand désigne d'emblée la liberté de compagnons solidaires et égaux au combat. Cela produit des réflexions philosophiques et politiques qui ne sont pas les mêmes. Cela produit ou c'est produit par, je ne sais pas dans quel sens va la causalité, mais disons qu'on sent là vibrer la différence des langues (Cassin, 2012 : 25-26).

La capacité à penser ses/en langues, sans éluder la complexité de ce processus, pourrait alors non seulement favoriser une appropriation langagière nuancée et contextualisée, mais aussi

permettre aux potentialités intellectuelles et créatives des élèves de se développer *via* la reconnaissance de leur plurilinguisme et de celui du groupe.

Lors de la séance de retour d'expérience (collège RP 2019), ils ont particulièrement insisté sur le fait que l'atelier philo leur avait permis d'apprendre et de *comprendre* des mots et des « choses ». Notre atelier semble donc avoir renforcé le lien entre le langage, la pensée et le réel (ou l'expérience du réel). Cristian écrit ainsi : « L'atelier philo, pour moi c'est apprendre des choses sur la vie, la signification des mots ». Guto, quant à lui, affirme : « L'atelier philo pour moi ce apprendre des choses que on save pas et comprendre le sens du mots ». Wassianti et Rachida soulignent également dans leur commentaire qu'elles *comprennent* mieux les *choses* pendant l'atelier philo. Cela constitue, selon nous, un indicateur positif concernant la dynamique d'appropriation en langues que nous avons souhaité mettre en œuvre. Légitimer et inclure les phénomènes de traduction-interprétation dans les activités pédagogiques, comme matrice d'une réflexion collective, nous paraît donc pertinent pour offrir la possibilité aux élèves plurilingues d'inventer leur pensée en langues, d'en être véritablement les *auteurs*. Ainsi, ce projet d'appropriation langagière devient la création continue, à la fois intime et partagée, pour soi et avec/pour le groupe, d'une « œuvre, c'est-à-dire l'invention d'une pensée [plurilingue] comme poème de la pensée » (Meschonnic, *op. cit.*, ch. 6)¹⁷².

7.5 L'invention d'un langage

7.5.1 Tisser ensemble pour (se) comprendre

Tisser la toile de ce langage universel-singulier, en langues, est un processus créatif et interprétatif qui implique d'être en relation. En effet, le langage qu'on invente n'existe que dans la mesure où il permet de se relier conjointement à l'autre, à soi et au monde. Les reformulateurs mettent en lumière cette dimension puisqu'ils doivent à la fois comprendre une intervention et en proposer une (ré)interprétation. Ils rendent visible un phénomène qui est habituellement imperceptible mais qui fonde la relation à l'autre : il s'agit de l'incorporation-interprétation de la pensée d'autrui, à partir de laquelle la relation se noue. Par exemple, lors de l'atelier sur « la pensée » (collège RP 2019), alors que nous tentions de répondre à la question « l'imagination est-elle une pensée ? », Rachida reformule-interprète l'idée d'Ahmed selon laquelle, parfois, on imagine ce qu'on ferait si on était à la place d'un personnage, dans un film ou une série. La

¹⁷² C'est nous qui complétons la citation entre crochets.

reformulation de Rachida prend la forme d'un exemple, qui déplace légèrement l'idée d'Ahmed puisqu'elle évoque une personne réelle et non un personnage de fiction.

Ahm : Des fois par exemple quand on regarde des films, des séries ou quoi, genre euh on pense genre euh on dit genre si on était à la place de euh du genre du mec là, on dit j'aurais fait ça ou ça... Je remplace. [...]
Rach : Ahmed il a dit si on... comment euh... par exemple on regarde un match après euh Neymar¹⁷³ il a euh ouais il a perdu le pénalty. Après toi tu dis ouais si euh si j'étais Neymar... Wass : Je ferais ça... Rach : Ouais je ferais ça pour euh ne pas perdre.

La reformulation oblige les élèves à associer les mots aux choses/idées, en se reliant à l'autre. Langage et relation s'inventent ensemble : Rachida s'approprie l'idée d'Ahmed et, dans le même temps, reprend la structure morphosyntaxique qu'il a employée et qui donne sens à son discours : « Si j'étais..., je ferais... ». Le reformulateur élabore son discours et sa pensée en s'appuyant sur le discours et la pensée de l'autre. Les autres élèves peuvent aussi y participer cognitivement, voire activement. Notre exemple le montre avec l'intervention de Wassianti. Celui qui est reformulé, quant à lui, perçoit comment son discours est reçu et interprété et peut, éventuellement, émettre des réserves, des rectifications ou valider le prolongement de sa pensée chez l'autre. Les processus dialogiques sont mis en lumière grâce à ces explicitations et participent concrètement à la co-élaboration d'une pensée et d'un langage, à la fois singuliers et collectifs.

La transcription ci-dessous, extraite de l'atelier « devenir adulte » (collège RP 2018), montre que les élèves cherchent spontanément à se comprendre. Au début de la discussion, Ikhlas demande la parole pour revenir sur un point de vue que Nizar a énoncé pendant le tour de table, avec lequel elle est en désaccord. Celui-ci avait affirmé que, quand on est petit, « *on n'est rien [...]* on n'est pas intelligent ».

ASC : Pourquoi tu n'es pas d'accord ?
Ikh : C'est pas juste [...] on est important même si on est petit. [...]
Po : Même si on est petit, on a un cœur, on n'est pas rien. On est humain tu vois [...]
Ni : Quand je dis « être rien », c'est « être rien dans la vie ». C'est pas quand je suis petit je suis rien.
ASC : Hum. Alors qu'est-ce que tu veux dire « être rien dans la vie », ça veut dire quoi pour toi ?
Ni : Quelqu'un qui dort dans la vie, le soir, le matin... qui a pas de travail.
[réactions d'élèves en désaccord avec Nizar] [...]

¹⁷³ Neymar est un célèbre joueur de football.

Abh : Lui [Nizar] il a pas dit ça. Quand tu es petit il veut dire que tu connais pas la vie. C'est pas c'est pas intelligent c'est pas... Tu peux être bien mais tu connais pas la vie comment ça se passe et tout...

Zi : Ouais.

ASC : C'est une question d'expérience en fait ?

Abh : Ouais. C'est l'expérience.

ASC : C'est l'expérience qui te manque ?

Abh : Ouais en plus [...] tu travailles pas tu ramènes pas d'argent, c'est pas... c'est ça qu'est-ce qu'il voulait dire c'est pas genre tu existes pas. C'est pas ça qu'est-ce qu'il voulait dire.

On peut remarquer qu'Abdellah reformule les propos de Nizar, même s'il n'endosse pas officiellement le rôle de « reformulateur », parce qu'il considère que l'idée de son camarade est mal comprise. Le fait qu'il ait échangé en arabe avec lui pendant la première partie de l'atelier l'aide peut-être à se sentir légitime pour jouer ce rôle. La recherche collaborative incite les élèves à formuler leurs interprétations des discours énoncés, ce qui est particulièrement formateur. En effet, cela favorise un travail métacognitif qui est aux fondements de la communication langagière et qui, pourtant, fait rarement l'objet d'activités pédagogiques en classe de langues : l'élaboration conjointe du discours et de la pensée, au sein d'une relation interlocutive, collaborative et *imprévisible*.

7.5.2 Des conditions propices aux conflits cognitifs

Les élèves font également l'expérience concrète du pluralisme de la pensée (et des langues qui les véhiculent) et des possibles que cela offre pour fonder leur propre jugement. Ainsi, lorsque les élèves se sont interrogés sur les conditions d'exercice de la pensée (collège RP 2019), Rachida a affirmé que « *on est tranquille quand on pense seul* » ; ce qu'Ahmed a nuancé en précisant que « *ça dépend des sujets* » ; quant à Eylem, elle ajoute que « *c'est plus facile de réfléchir avec les autres si tu as pas des idées* ». Lorsque les élèves du lycée St-Ex ont cherché à savoir si on avait besoin d'entrer en communication pour aimer quelqu'un (Atelier sur « l'amour »), Bambo a considéré que non puisqu'on peut observer le comportement de la personne et en tomber amoureux, tandis que Xhensila pense qu'on ne peut pas se fier à l'aspect extérieur. Bouchra avance alors l'idée qu'on peut aussi écouter ce que les gens disent de cette personne pour en avoir une idée plus objective. Xhensila lui répond que selon elle, il n'y a pas de véritable amour sans communication et réciprocité, sinon « *tu crées que des illusions dans la tête et c'est pas vraiment un amour* ». Ce développement réflexif nous amènera alors à poser une nouvelle question : « L'amour peut-il être une illusion ? » (Voir l'extrait de transcription dans l'annexe 15, ext. 1). Quant à Nizar, lors de l'atelier « devenir adulte » (collège RP 2018),

il se demande pourquoi ses camarades ont dessiné « *la famille, les enfants* », et pas « *qu'est-ce qu'ils seront] plus tard* ». En effet, cet élève accorde une grande importance à ses ambitions professionnelles et intellectuelles et ne comprend pas que beaucoup de ses camarades se focalisent sur la fondation d'une famille lorsqu'ils s'imaginent adultes.

Ces différents exemples mettent en lumière les potentialités des conflits cognitifs que l'atelier philo suscite. Nous nous référons ici à la définition élaborée par Astolfi *et al.* :

Un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions. Cette incompatibilité, perçue comme telle ou, au contraire, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives. Mais il est bien des façons de traiter mentalement un conflit cognitif, et elles ne conduisent pas toutes à un progrès intellectuel (Astolfi *et al.*, 2008 : 35).

Ici, Astolfi *et al.* soulignent que le conflit cognitif peut aussi générer du déni ou de la différenciation et n'aboutit pas systématiquement à une pensée enrichie ayant fait son miel des contradictions qu'elle a intégrées. Évidemment, notre dispositif ne prétend pas parvenir à une « créolisation » cognitive effective et constatable à chaque fois. Toutefois, nous avançons qu'il met en place des conditions adéquates pour que les conflits cognitifs (en langues) ouvrent la voie à une « fusion des horizons » (Gadamer, 1996), à une pensée élargie. Astolfi *et al.* (2008) expliquent que la transposition de ce concept, issu de la psychologie cognitive, dans le domaine de l'éducation est souvent décevante et instrumentalisée pour légitimer des activités déjà existantes dans le cadre des « méthodes actives ». Ainsi, Gilly insiste sur le fait qu'« il ne suffit pas de faire travailler des enfants ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel ». Il souligne

le caractère complexe de la dynamique du conflit socio-cognitif puisqu'il faut que les sujets s'opposent tout en acceptant de coopérer dans la recherche d'un dépassement des dites oppositions, avec la volonté commune de parvenir à un accord excluant toute attitude sociale de dépendance, concession ou compromission (Gilly, 1988, cité par Astolfi *et al.*, 2008 : 46).

Or, c'est bien ce que tente de mettre en œuvre l'atelier philo en UPE2A, sans toujours y parvenir, certes ; néanmoins, le principe de la communauté de recherche philosophique vise précisément cette « coopération dans la recherche » comme moyen de dépasser (ou « transcender ») les simples oppositions de principe. Ce processus est, selon nous, largement favorisé par la dynamique réflexive et interprétative qui soutient les échanges. Notre démarche s'inscrit donc dans la lignée des travaux du psychologue Vygotsky (1985 [1934]) selon lequel le développement cognitif de l'enfant est spiralaire : « les interactions sociales génèrent chez le

sujet des structures nouvelles qui, à leur tour, lui permettent d'être sensible à des interactions sociales plus complexes, et ainsi de suite » (Astolfi *et al.*, 2008 : 43). Dans les exemples cités, nous percevons la complexification de la pensée, favorisée par une organisation particulière de la parole et par la volonté, jamais achevée, de parvenir collectivement à du commun, du partagé, mais qui n'en restera pas moins singulier pour chacun : « le monde commun est alors quelque chose comme un principe régulateur, une visée, non un point de départ » (Cassin, *op.cit.*, ch.6) ; un horizon partagé, élargi, mais que chacun observe et explore de son « point de vue » (au sens propre). Lors de la séance consacrée aux retours d'expérience (collège RP 2019), les élèves ont insisté sur ce point :

Ahm : On peut prendre des choses de qu'est-ce qu'il a dit l'autre [...] On va prendre des mots et des expériences de qu'est-ce qu'il a dit l'autre et après on va construire une phrase. Et ça va faire une réponse.

Rach : Si on parle ensemble, chacun donne à son idée alors on commence à comprendre c'est quoi les choses [...] Lui il prend mon avis et moi je prends son avis.

Le « point de vue » de chacun, singulier, est perceptible, révélé partiellement par notre approche performative et les médiations-crétions. Nous pouvons en distinguer des traces, mais nous ne sommes jamais en capacité de l'appréhender complètement. En effet, « l'endroit d'où nous parlons et apprécions l'horizon » est un lieu que le sujet ne détermine pas exactement lui-même : son terreau est constitué de pensées (en langues), mais également d'H/histoires, d'imaginaires, d'affects (en langues, également) ; tout ceci combiné et en mouvement constant. Ce terreau, selon nous, est le lieu du développement de la compétence langagière globale dont nous avons parlé dans le chapitre précédent et que notre dispositif cherche à appréhender : « une langue se réhausse de permettre que nous y tracions notre langage » (Glissant, *op. cit.*, ch. 6). Notre démarche vise cet objectif ambitieux : révéler des traces d'un langage qui est l'expression de « la poétique de notre rapport aux mots » (*Ibid.*), dans une perspective interculturelle et relationnelle. Le développement d'une pensée complexe est, conjointement, le développement d'un langage particulier véhiculant des imaginaires, des émotions et des expériences vécues et projetées.

7.5.3 Inventer une pensée et un langage universels-singuliers

Pendant les ateliers, les discours des élèves ont montré à plusieurs reprises que leur pensée était nourrie par l'imaginaire, et réciproquement. Le recours à la fiction n'est pas rare. Ainsi, dans l'atelier sur « l'amour » (Lycée St-Ex), après que Bouchra a expliqué que ce sentiment peut faire souffrir dans la mesure où l'on partage les difficultés de l'être aimé, Bambo s'appuie sur l'intrigue d'un film ivoirien pour ajouter un exemple illustrant cette idée : il nous raconte que le personnage principal est une jeune femme amoureuse d'un homme atteint du SIDA et que, dans le film, elle souhaite se marier avec lui malgré sa maladie et l'opposition de sa famille à leur union (cf. Annexe 15, ext.2). De même, Islem (collège RP 2018), lors de l'atelier sur « la liberté », représente, sur son dessin, la « Reine des Neiges », personnage du film d'animation éponyme, dont la célèbre chanson commence par les mots « Libérée, délivrée... ». Ce qui ressemble à un trait d'humour n'est, en réalité, pas si anecdotique pour notre réflexion. En effet, Islem explique que le personnage du film doit quitter sa famille afin de pouvoir employer ses pouvoirs magiques sans « blesser » les autres. C'est à cette condition qu'elle pourra être libre, c'est-à-dire « devenir elle-même » (cf. Annexe 17, ext. 2). Le courant de la pop philosophie¹⁷⁴ défend d'ailleurs l'idée selon laquelle les productions culturelles populaires peuvent constituer des supports pertinents pour la diffusion et la compréhension des idées philosophiques¹⁷⁵. Ici, ce sont les élèves qui, de leur propre initiative, soutiennent et alimentent leur réflexion philosophique par la fiction. Toutefois, nous ne considérons pas le recours à l'imaginaire seulement comme un support qui faciliterait l'accès à une pensée rationnelle et abstraite. Selon nous, dans la *pratique* philosophique, ils ne se succèdent pas et même, ne se distinguent pas. La référence à la *Reine des Neiges* n'aide pas seulement Islem à comprendre le « concept » de liberté mais elle lui permet de problématiser la notion et de l'amener plus loin : faut-il s'éloigner des gens qu'on aime pour être libre ? Comment exercer sa liberté sans faire souffrir les autres ? Le monde imaginaire de la fiction n'est pas seulement un levier, il participe directement à la composition de la pensée et donc, du langage.

Les médiations-crétions ont ainsi pour vocation de favoriser l'invention d'une pensée, d'une « œuvre » (Meschonnic, *op. cit.*, ch. 6) qui n'exclut ni l'imaginaire, ni l'expérience

¹⁷⁴ Le concept de « pop'philosophie » a été imaginé par Deleuze dans les années 1970.

¹⁷⁵ L'une de ses représentantes françaises est Marianne Chaillan (2016, 2017) qui diffuse les idées philosophiques en s'appuyant sur des séries populaires comme *Game of Thrones* ou des dessins animés comme le *Livre de la jungle*.

singulière des sujets : « la transformation d'une forme de langage par une forme de vie et la transformation d'une forme de vie par une forme de langage » (*Ibid.*). Il s'agit d'un langage multimodal qui peut être linguistique, mais aussi graphique ou gestuel. Lors de l'atelier sur « les langues et le langage » (collège RP 2018), les élèves eux-mêmes (qui deviennent alors des experts en termes de stratégies paralinguistiques) soulignent que l'intercompréhension ne dépend pas seulement de signes linguistiques :

Ik : Bah moi parce que l'italien ça ça ressemble au français bah j'enlevais la dernière lettre et je mettais un e. Et après je le disais.
ASC : Oui comme moi en italien je rajoute un O ou un A à la fin d'un mot français en me disant peut-être ça va marcher. Donc on a cette chance c'est vrai euh quand on a une langue latine d'avoir des mots qui se ressemblent un peu. Mais c'est pas toujours le cas. En arabe c'est c'est pas la même chose. Alors, les autres, vous aviez d'autres stratégies ?
[...]
Ni : On peut communiquer avec des chiffres et des codes comme euh comme on a dit depuis tout à l'heure. Des chiffres, le morse.
ASC : Bah alors c'est quoi les chiffres les codes ? Ce sont aussi des...
My : Des gestes.
Ahm : Des indices.
Ik : Des langages.

Le fait qu'Ahmed choisisse de parler d'« indices » nous paraît particulièrement intéressant. En effet, cette remarque semble confirmer le rapprochement que nous avons établi dans le chapitre précédent entre l'appropriation langagière et une philosophie de la traduction comme « art de l'approche et de l'effleurement », comme « fréquentation de la trace » (Glissant, *op. cit.*, ch. 6).

Si nous n'avons pas exploré la question du corps dans cette recherche, cela pourrait être un prolongement intéressant de notre travail. En revanche, le dessin y occupe une place importante pour soutenir le développement d'une compétence langagière globale, dans une perspective plurilingue, interculturelle et phénoménologique. Le dessin du « bonheur » de Rowaïda (Figure 24 – collège RP 2018) illustre la dimension performante-performative du langage graphique, comme résonance avec le mot « bonheur », en langues. En effet, la traduction incite l'élève à d'abord penser le mot dans sa première langue. La représentation proposée est donc une « trace » de cette pensée, de cet imaginaire, en langues. On peut ainsi rapprocher ce travail créatif de celui des langues des signes dont nous avons montré la variété dans le chapitre précédent. Le dessin réflexif du mot, comme les langues des signes, s'apparente à une création-traduction qui laisse entrapercevoir un monde qui est loin de se limiter à une équivalence. Le dessin de la notion philosophique a toutefois la particularité, contrairement aux langues des signes, d'avoir un ancrage *tout à fait singulier* et de rester « ouvert » à l'interprétation. Ainsi, pour représenter le bonheur, Rowaïda dessine le potager qu'elle

partageait avec ses voisins aux Comores. Cette réalisation comporte des *traces* de philosophicité puisque Rowaïda signale le lien qui existe entre le bonheur et les relations humaines. La belle métaphore de la culture du jardin « amplifie » aussi sa pensée (Lipman, *op. cit.*, ch. 4). L'ancrage expérientiel permet également de déceler, dans le dessin de Rowaïda, des *indices* socioculturels : cette adolescente vivait certainement de manière plus communautaire aux Comores qu'en France. Toutefois, la contextualisation singulière évite le risque d'une généralisation hâtive et culturaliste. Enfin, Rowaïda situe le bonheur dans un espace-temps passé (puisqu'elle vit désormais en France, et non aux Comores), ce qui révèle peut-être un mal du pays, mais peut aussi nous amener à une question philosophique plus générale : percevons-nous le bonheur seulement lorsqu'il est révolu ?

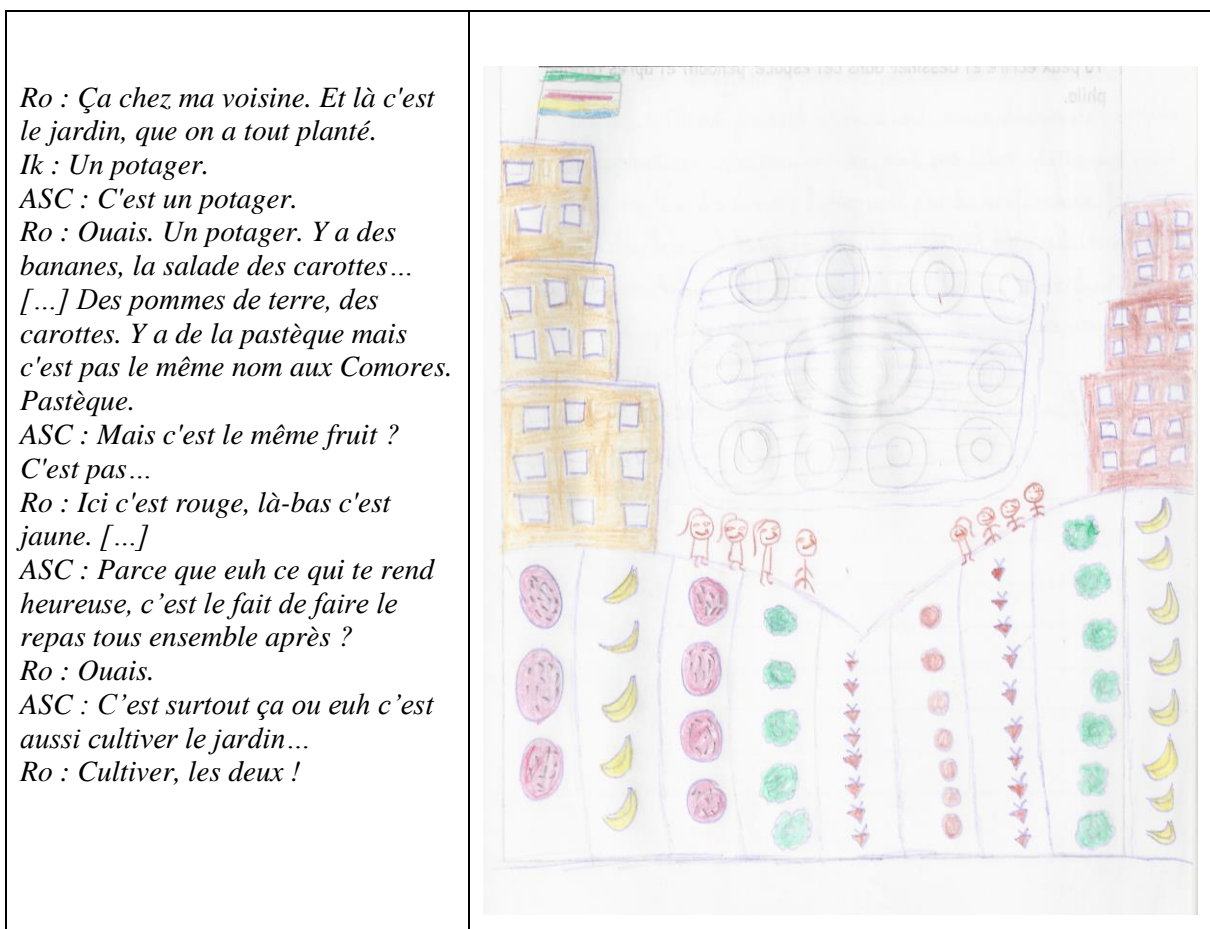


FIGURE 24 - DESSIN DU "BONHEUR" DE ROWAÏDA (COLLEGE RP 2018)

Les médiations-créations, constituée d'une réalisation personnelle suivie d'un dialogue interprétatif, favorisent alors l'invention conjointe et continue d'un langage *et* d'une pensée-imaginaire (du bonheur, de l'amour, de la liberté...), pour soi et pour/avec les autres. Cette invention de la pensée et du langage, particulièrement dans le cadre d'une réflexion

philosophique, implique conjointement une invention et une reconnaissance de soi en tant que sujet universel-singulier. Dans les questionnaires d'auto-évaluation/feed-back (collège RP 2019 – cf. Annexe 14), Rachida et Abdellak signalent que l'atelier leur permet de penser à leur avenir. La réflexion philosophique collaborative réveille la préoccupation ontologique majeure du sujet, que Jacques décrit ainsi : « il n'est pas d'autre souci ontologique pour le moi personnel que de devenir celui qu'il a commencé d'être mais qu'il n'est pas encore [...] Le souci que cette incomplétude engendre a l'effet dynamique de nous projeter dans l'avenir » (Jacques, 1982 : 347). Cette projection peut être reliée à un imaginaire, un fantasme de soi. Dans l'atelier « devenir adulte », Amina (collège RP 2019) associe ainsi, dans son dessin, l'âge adulte à la liberté et au pseudonyme « Isis » qu'elle utilise quand elle pratique le graffiti (Figure 25). Ahmed, lors de l'atelier sur « l'identité », se représente sans visage assis dans un fauteuil roulant et jouant au basket, ce qui correspond à sa situation réelle puisque cet élève pratique le handisport. On remarque toutefois qu'il se dessine également debout avec un visage souriant (Figure 26).

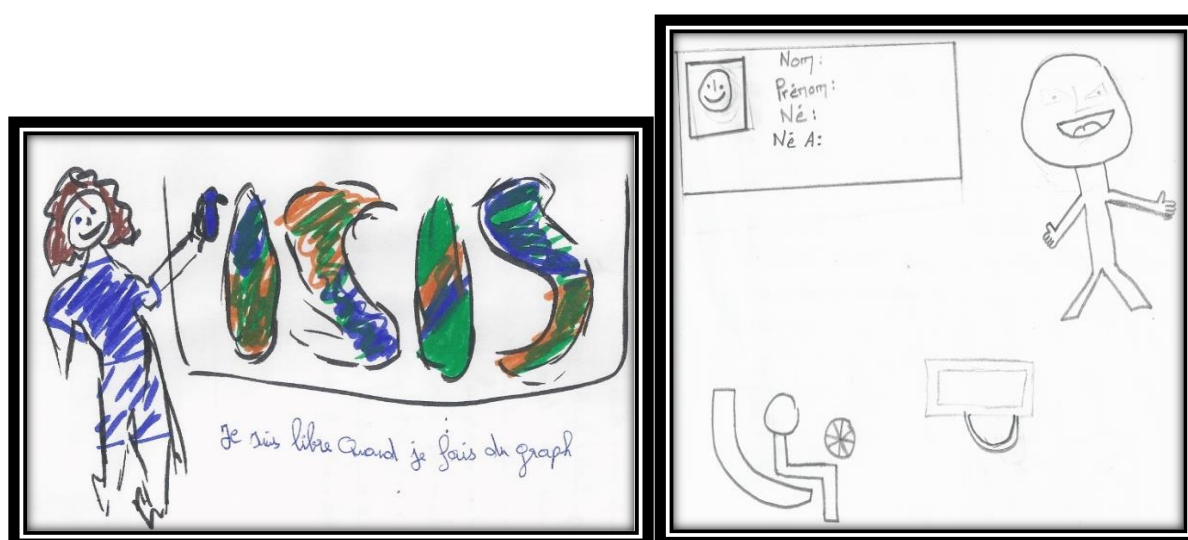


FIGURE 25 – A GAUCHE : DESSIN DE "L'AGE ADULTE" REALISE PAR AMINA (COLLEGE RP 2018)

FIGURE 26 – A DROITE : DESSIN DE « L'IDENTITE » REALISE PAR AHMED (COLLEGE RP 2019)

D'une manière générale, le dispositif, à partir de la notion philosophique en langues, incite les élèves à élaborer individuellement et collaborativement leur rapport à l'autre-soi-monde. C'est un processus qui nécessite un effort réflexif particulier, parfois difficile. Les dessins de Kevin illustrent cela avec une force symbolique singulière. Chacun d'eux représente une tête ou une silhouette vide, excepté le dernier, réalisé lors de la séance de retour d'expérience, où un visage contrarié apparaît accompagné du commentaire « c'est dur de réfléchir » (cf. Annexe 18). Il

proposera également une question pour la première fois et la formulera ainsi : « Pourquoi on réfléchit ? ». Dans un même mouvement réflexif et interprétatif, s'inventent une pensée, un langage et un sujet universel-singulier.

7.5.4 Vers une poétique de l'appropriation

Grâce à la dynamique réflexive et interprétative de l'atelier, les dessins, les nuages de mots, les verbalisations et les discussions révèlent les traces du tissage complexe et continu des pensées, des imaginaires et des émotions, en langues. Le sujet révèle à lui-même, et aux autres, la « poétique de son rapport aux mots » (Glissant, *op. cit.*, ch. 6) par l'intermédiaire d'un langage singulier et universel. Il nous semble qu'un projet d'appropriation des langues, ou plutôt du sens des langues, dans une perspective interculturelle, implique effectivement de la poésie, telle que définie par Glissant, pour lequel « la poésie ne tire son éthique, son existence, sa beauté, que de l'impossible à exprimer [...] qu'elle doit cependant faire naître au monde » (Azérad, 2014 : N. P.) ; cela semble d'autant plus vrai lorsqu'on s'intéresse à des notions philosophiques qui, selon Cassin (2014), sont typiquement des « intraduisibles ». Cette conception de la poésie rejoint également l'idée de performativité. Performer les intraduisibles, c'est la volonté de faire advenir quelque chose, une « promesse qui n'est pas rien » (Derrida, *op. cit.*, ch. 6). La poésie que nous avons perçue dans les langages émergents invente du et des *sens* – dans l'acception polysémique du terme - qui ne s'annulent pas les uns les autres mais se croisent et se multiplient pour créer du (re)nouveau pour la pensée, l'imaginaire et donc, pour les langues. Certains dessins, d'une grande simplicité apparente, étaient pourtant d'une grande profondeur, comme le dessin d'Abdellak, réalisé pendant la discussion sur « la liberté » (Figure 27) :



FIGURE 27 - DESSIN REPRESENTANT LA DISCUSSION SUR "LA LIBERTE", REALISE PAR ABDELLAK (COLLEGE RP 2019)¹⁷⁶

Il a choisi de représenter un homme qui demande au soleil de se lever alors qu'il est l'heure pour celui-ci de se coucher. Ce dessin minimaliste ouvre un champ immense de réflexions philosophiques, non seulement sur la liberté, mais sur le rapport à notre environnement ou à notre condition humaine. De même, la simplicité de la forme linguistique n'a pas empêché la formulation d'idées complexes et profondes. Notre expérience a montré qu'il est tout à fait possible d'inventer une pensée philosophique avec un langage simple. Ainsi, lors de l'atelier sur « les relations humaines » (collège RP 2018), Polo nous propose cette superbe définition de l'amour : « *l'amour, c'est la joie d'aimer* ». D'autres énoncés s'apparentent au « langage impossible, illisible, irrecevable » évoqué par Derrida (*op. cit.*, ch. 6)¹⁷⁷ mais font, par leur étrangeté, advenir quelque chose de différent et, si j'ose le dire, quelque chose de beau, qu'une correction effacerait. En voici quelques exemples, pêle-mêle :

¹⁷⁶ Rappelons que nous avons adjoint, dans le dispositif, un « dessinateur de la discussion ».

¹⁷⁷ Rappelons ici ce que Derrida entend par « langage impossible, illisible, irrecevable » : « Une traduction intraduisible. En même temps, cette traduction intraduisible, ce nouvel idiome fait arriver, cette signature fait arrivée, elle produit des événements dans la langue donnée à laquelle il faut encore donner, parfois des événements non constatables : illisibles. Événements toujours promis plus que donnés. Messianiques. Mais la promesse n'est pas rien, ce n'est pas un non-événement » (Derrida, 1996 : 125). Extrait déjà cité dans le chapitre 6.

LYCÉE ST-EX (ateliers sur « l'amour » et « le travail ») :

Su : *Si que du joli, tu peux pas sentir.*

E : *Les enfants, y a un monde qu'ils rêvent.*

COLLÈGE RP 2018 (atelier sur « le bonheur ») :

Ik : *Il faut grandir avec bonheur.*

Ahm : *Le bonheur, ce n'est pas toujours.*

COLLÈGE RP 2019 (ateliers « devenir adulte » et sur « l'amour ») :

Rach : *Quand on grandit, la mort s'approche.*

Rach : *Quand on est amoureuse et quand on voit son amoureux, le cœur il tremble jusqu'à ta bouche !*

Abd : *Jusqu'à tes pieds !*

Ces étrangetés poétiques sont souvent les traces des passages d'une langue à l'autre, d'une pensée à l'autre. Ainsi, pour comprendre la phrase en roumain de Polo (collège RP 2018) « *iubire se iubesti când est în doi* », nous ne trouverons d'autre traduction que « l'amour se plaît quand il est à deux ». Cette poésie, étrange voire irrecevable vis-à-vis des usages normatifs de la langue, doit-elle être rectifiée/ effacée ? Il nous semble qu'une approche didactique horizontale en langues, telle que nous avons souhaité la mettre en œuvre, implique que les langues puissent s'interpénétrer et, éventuellement, que leurs usages s'en trouvent transformés, déplacés ou enrichis. Pourquoi ne pas renouer avec une langue plus allégorique (*la mort s'approche / l'amour se plaît*), développer notre stock d'expressions idiomatiques (*le cœur tremble jusqu'à la bouche*), accepter parfois l'absence de complément ou d'attribut après un verbe d'état (*ce n'est pas toujours*) ou encore l'équivoque (*tu peux pas sentir*) ? Ces exemples « laissent trembler à l'horizon, visible et miraculeux, spectral mais infiniment désirable, le mirage d'une autre langue » (Derrida, 1996 : 43). Laisser advenir cela, c'est aussi, conjointement laisser advenir l'Autre et son langage, en langues, avec sa part d'étrangeté, d'opacité mais également de poésie. Ce positionnement engage une réflexion éthique et politique sur le rapport à l'altérité dans nos sociétés. Nous allons nous y intéresser dans le chapitre suivant. Dans une perspective didactique, il s'agirait alors, non pas de viser une cible inatteignable et fantasmée (la langue des « locuteurs natifs »), mais de favoriser, pour chacun, l'invention poétique d'une pensée et d'un langage universels-singuliers grâce à des processus réflexifs, interprétatifs et collaboratifs.

Synthèse du chapitre 7

L'expérimentation qui a eu lieu dans le MODAC du lycée Saint-Exupéry (2018) et dans l'UPE2A du collège Rosa Parks (2018 et 2019) est constituée de trois sessions d'ateliers de philosophie avec trois groupes d'élèves différents. Elle a offert la possibilité de faire évoluer le dispositif, notamment en accordant une place plus importante aux langues premières des élèves dans une perspective plus « horizontale » avec la langue française. Nous avons introduit des activités de traduction, invitant à une réflexion en langues pour chacun et avec les autres, autour de notions philosophiques. Nous avons également souhaité souligner le caractère « ouvert » (non clos) de la réflexion toujours possiblement renouvelée, développée, contredite... L'élaboration d'une carte mentale comportant l'ensemble des idées apportées par les élèves nous a donc paru plus adaptée que des « résultats » présentés sous forme de phrases déclaratives. Une attention particulière a également été portée à l'élaboration de questionnements philosophiques, en amont de la discussion. Enfin, la pratique a été ancrée dans l'expérience et la pensée singulières des élèves, dans la mesure où elle se fonde uniquement sur leurs médiations-crétions (dessins réflexifs et nuages de mots plurilingues). Ces ajustements nous ont permis d'aboutir à une première modélisation du dispositif « atelier philo en langues ».

La dimension performative de l'activité a engendré des « émergences » de diverses natures : intellectuelles, langagières, expérientielles et émotionnelles. « Performer les mots », en l'occurrence les notions philosophiques, montre comment celles-ci résonnent singulièrement chez chacun. Des traces de ces échos sont symboliquement révélées par les médiations-crétions, graphiques ou plurilingues, réalisées par les élèves et mises en partage au sein de la communauté de recherche. L'élaboration des questionnements philosophiques suivie de la discussion permet alors de « fusionner les horizons » (Gadamer, 1996) tout en poursuivant « l'ouverture » de la notion philosophique.

Toutes les langues sont mises au service de la pensée. Même si l'expression orale est principalement en français, la réflexion plurilingue est omniprésente et est encouragée, notamment grâce aux activités de traduction. Celles-ci permettent une prise de conscience des passages entre les langues et entre les pensées. Nous avançons que ce travail de traduction, réflexif et collaboratif, pourrait favoriser le développement d'une dynamique d'appropriation langagière globale et complexe, en langues.

Il s'agirait de s'engager dans la co-crétion, à la fois d'un langage (qui inclut les langues) et d'une pensée, universels-singuliers. Or, nous considérons que cela n'est possible que dans la mesure où des sujets sont en relation puisque l'on ne parle et ne pense que pour/avec/par l'autre.

Le dialogisme, les conflits cognitifs et l'expression de l'imaginaire que favorise l'atelier de philosophie nous paraissent particulièrement formateurs pour l'enseignement-apprentissage des langues en milieu éducatif. L'invention d'un langage, multimodal, en langues, s'apparente alors à une poétique de l'appropriation qui nous invite à penser la créolisation langagière. Cette conception implique une réflexion éthique et politique sur le rapport à l'altérité qui, selon nous, est cruciale pour l'avenir de nos sociétés. C'est pourquoi le chapitre 8 y sera consacré.

PARTIE IV : ENJEUX ET PERSPECTIVES D'UNE APPROCHE REFLEXIVE ET INTERCULTURELLE EN LANGUES

Cette dernière partie est à la fois conclusive et prospective.

Le chapitre 8 propose une synthèse des enjeux politiques et éthiques de la pratique philosophique en langues en classe de FLS.

Quant au chapitre 9, il décrit et analyse une dernière expérimentation menée auprès des enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille. Grâce à cette action à visée formative, des prolongements réflexifs et des perspectives d'analyse ultérieures sont apparus.

Chapitre 8 : Les enjeux éthiques et politiques de la pratique philosophique en langues

« L'idée du monde n'est vivante que de s'autoriser des imaginaires du monde, où s'annonce que mon lieu inlassablement conjoint à d'autres, et en quoi sans bouger il s'aventure, et comment il m'emporte dans ce mouvement immobile. »¹⁷⁸

Ce chapitre s'attache à mettre en lumière **les enjeux politiques et éthiques** qu'implique la pratique philosophique en langues avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

La section 8.1 proposera d'abord une analyse critique de **l'idéologie politique qui fonde les notions de plurilinguisme et d'interculturel**, en contexte européen. Dans notre travail, nous souhaitons réinvestir ces notions dans **une perspective humaniste** et nous soulignerons le **rôle crucial de l'école** dans ce projet sociopolitique. Dans cette optique, envisager le langage dans sa **dimension performative** nous paraît être un ressort pédagogique particulièrement pertinent.

Nous verrons ensuite que la participation à une communauté de recherche philosophique peut être perçue comme **une expérience de la vie démocratique**, si l'on considère que celle-ci est participative et coopérative. En effet, le dispositif stimule **un triple processus, à la fois inclusif, herméneutique et émancipatoire**, qui nous paraît vital pour la démocratie (section 8.2).

Enfin, nous montrerons en quoi la pratique philosophique en langues auprès des élèves allophones arrivants peut être considérée comme un **agir éthique**, dans la mesure où elle permet d'interroger des **valeurs** en se prémunissant d'un positionnement moralisateur à visée universaliste. Enfin, cette recherche-action nous permet de penser **une éthique de la relation** en didactique des langues et des cultures, dans **une optique radicalement inclusive** (section 8.3).

¹⁷⁸ Glissant, *La terre, le feu, l'eau et les vents. Une anthologie de la poésie du tout-monde* (2010c : 318).

8.1 Politique du langage et langage du politique

8.1.1 L'interculturel et le plurilinguisme : des notions politiques

Une expérience menée à une si petite échelle peut-elle avoir des implications politiques ? Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, pratiquer la philosophie avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France engage une réflexion plus globale sur notre conception de la langue et de la culture et, par conséquent, sur celle de plurilinguisme et d'interculturel. Ces deux notions sont largement mises en avant par le Conseil de l'Europe : elles symbolisent la volonté de « faire corps » dans la diversité et de maintenir la paix entre les peuples. Leur promotion est clairement en résonance avec la devise de l'Europe : « Unie dans la diversité ». L'Union européenne (UE) s'est construite sur cette tension, érigée en devise. Il paraît donc indéniable que le développement du dialogue interculturel et de l'enseignement des langues est un enjeu socio-politique majeur pour l'Europe qui finance d'ailleurs de nombreux projets dans ce domaine (le programme Erasmus¹⁷⁹, par exemple). Le site internet du Parlement européen explique ainsi que :

La politique linguistique de l'Union européenne repose sur le respect de la diversité linguistique dans tous les États membres et sur la création d'un dialogue interculturel dans l'ensemble de l'Union. Afin de mettre en pratique le respect mutuel, l'Union encourage l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et la mobilité des citoyens à travers des programmes consacrés à l'éducation et à la formation professionnelle. Les connaissances linguistiques sont considérées comme des compétences de base qu'il est souhaitable que tous les citoyens de l'Union européenne acquièrent pour accroître leurs chances de formation et d'emploi. L'Union œuvre également aux côtés des États membres pour protéger les minorités, en se fondant sur la charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe¹⁸⁰.

Il s'agit donc d'admettre que, dans notre contexte, les notions d'interculturel et de plurilinguisme sont étroitement liées à une idéologie politique qui, selon le Parlement européen, vise « le respect mutuel », le dynamisme économique (l'« emploi ») et la protection des « minorités ».

¹⁷⁹ Présentation du programme Erasmus+ : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_fr

¹⁸⁰ Citation extraite du site internet du Parlement européen. Fiches thématiques sur l'Union européenne : la politique linguistique. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/142/la-politique-linguistique>

Castellotti et Moore soulignent également l'influence du Conseil de l'Europe et d'un contexte socio-économique globalisant sur l'essor d'une dimension plurilingue dans l'enseignement-apprentissage des langues :

La deuxième moitié des années 90 et le début des années 2000 sont en effet marqués par la montée en puissance de la dimension plurilingue dans l'apprentissage et l'enseignement des langues en Occident, en particulier européen, sous l'influence de l'accélération de la tendance globalisatrice au plan international, d'un point de vue tant économique que social et culturel, et de l'action volontariste du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues. [...] le plurilinguisme n'apparaît plus seulement comme une finalité, mais comme le principe même sur lequel reposent les politiques linguistiques et éducatives européennes et, par-delà, la conception même de l'Europe comme entité politique (Castellotti & Moore, 2008 : N. P.)

Parallèlement, le dialogue interculturel est présenté comme crucial pour l'avenir de l'Europe, notamment avec la publication du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008). Ses auteurs

affirm[ent] avec force, au nom des gouvernements des 47 États membres du Conseil de l'Europe, que notre avenir commun dépend de notre capacité à protéger et développer les droits de l'homme, tels qu'entérinés dans la Convention européenne des Droits de l'Homme, la démocratie et la primauté du droit et à promouvoir la compréhension mutuelle. Il défend l'idée que la démarche interculturelle offre un modèle de gestion de la diversité culturelle ouvert sur l'avenir. Il propose une conception reposant sur la dignité humaine de chaque individu (ainsi que sur l'idée d'une humanité commune et d'un destin commun). S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu (*Ibid.* : 3).

Il n'est donc pas surprenant que l'Europe se soit engagée dans des politiques linguistiques volontaristes dont l'une des conséquences les plus importantes, dans notre domaine, est la constitution du CECRL.

L'interculturel et le plurilinguisme sont des notions qui possèdent un fort potentiel politique dans la mesure où l'on considère, comme Platon dans son ouvrage, *Le politique*, qu'elle est, avant tout, un art du tissage :

L'art politique réalisant le plus magnifique et le plus excellent de tous les tissus, en enveloppe, dans chaque Cité, tout le peuple, esclaves ou hommes libres, les serre ensemble dans sa trame et, assurant à la Cité tout le bonheur dont elle peut jouir, commande et dirige (Platon, 310B-311C).

En effet, ces notions semblent incarner une volonté et une possibilité de relier les langues, les cultures, et donc les individus, les peuples, mais également les institutions étatiques. Ce qu'il nous semble important de souligner pour notre propos, c'est la tension, symbolisée par la devise européenne (voir *supra*), qui fonde l'idéologie politique du plurilinguisme et de l'interculturel : l'articulation d'un universalisme européen et d'une diversité constituante. Cette tension, loin d'être résolue, s'est considérablement tendue. En effet, l'augmentation progressive du nombre d'États membres, les replis nationalistes et identitaires, la crise économique de 2008, ainsi que la question de l'accueil des personnes migrantes mettent à mal l'union et les valeurs universalistes européennes. Pourtant, l'UE a la particularité d'être un système politique ayant inscrit dans sa Constitution la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Son respect devrait donc être une obligation. Or, nous pouvons constater que l'injonction au respect des Droits de l'Homme, même inscrit dans la Constitution, ne suffit pas à en faire une valeur et un principe partagés, comme le prouve la politique européenne du « laisser-mourir » (Chamoiseau & Le Bris, 2018 : 13) aux frontières du continent. Comme le signale Sarr¹⁸¹, l'instauration d'un universalisme « de surplomb » présente le risque de renoncer à une réflexion philosophique sur le rapport au monde et à l'autre :

L'universalisme qui est pour vous [Européens] un concept lumineux est pour nous [Africains] un concept suspect. À moins de le concevoir comme un universalisme « latéral » et non pas « de surplomb », comme le préconisait Merleau-Ponty¹⁸². Ou comme un universalisme « pluriel » pour reprendre les termes de Souleymane Bachir Diagne. Or, malgré la fin de l'entreprise coloniale, l'ambivalence de l'universalisme européen subsiste. [...] L'Europe doit repenser l'armature dogmatique de sa relation au monde. Avant d'être politique ou économique, cela relève de l'imaginaire relationnel, de la manière dont on conçoit son rapport aux autres (Sarr & Wisman, 2019 : 62).

¹⁸¹ Felwine Sarr est un penseur sénégalais de la décolonisation. Avec l'historien camerounais Achille Mbembe, il milite pour une décolonisation des savoirs sur l'Afrique et de la pensée en général, notamment à travers l'organisation annuelle des « Ateliers de la pensée », depuis 2016 : <https://www.lesateliersdelapensee.com/>

¹⁸² L'expression « universalisme de surplomb » a été imaginée par Merleau-Ponty (2008) pour désigner « les structures élémentaires, proprement inconscientes, que Lévi-Strauss a dégagées à propos de la parenté. Face à cette mathématique formaliste proprement inhumaine, puisque n'étant attachée à aucune société ou culture donnée, Merleau-Ponty oppose un "universalisme latéral" qui prend appui sur la concrétude et la richesse de la société ou de la culture faisant l'objet du travail de l'ethnologue » (Amselle, 2015 : 38).

Développer une dimension plurilingue et interculturelle dans le champ éducatif ne pourrait-il pas favoriser l'émergence d'un « imaginaire relationnel » (*Ibid.*) bénéfique pour l'avenir de nos sociétés ?

8.1.2 Les obstacles à la créolisation

Pour certains chercheurs, comme Adami, les politiques linguistiques européennes visent avant tout le dynamisme économique, et non le rapport à l'altérité :

Derrière le rideau de fumée des bonnes intentions plurilingues, le projet européen est clairement affirmé [...] : installer le grand marché européen des capitaux, des travailleurs et des langues. Pour cela, il faut que ces travailleurs – que l'Europe souhaite mobiles, flexibles et pluri-compétents – puissent s'adapter vite au marché linguistique européen. Ils doivent donc développer des « compétences plurilingues », comme le martèlent les publications du Conseil de l'Europe, qui le leur permettront (Adami, 2017 : N. P.).

Cette appréhension instrumentale des langues ne contribue pas à un développement équilibré du plurilinguisme en Europe mais au contraire, à une domination de l'anglais, ou plutôt du *global english* (ou *globish*). Les autres langues, dans cette perspective, sont appréhendées comme des atouts complémentaires pour la formation professionnelle, surtout si ce sont des langues nationales « dominantes » (l'espagnol, par exemple, plutôt que le grec ou le danois), comme des objets du patrimoine à protéger (les langues régionales) ou encore comme des langues qui seraient celles « de l'étranger » (l'arabe, le wolof, le romani...) et qui doivent alors, soit rester dans la sphère privée, soit être exploitées comme des ressources pour développer des compétences dans une langue-cible (nationale). À la suite d'Adami (2017), nous regrettons que les politiques linguistiques se focalisent davantage sur les langues que sur les sujets qui les parlent. Cette conception réifiée et utilitariste engendre alors une hiérarchisation et une séparation relativement étanches entre les langues et donc, entre les individus et les groupes censés représenter des communautés linguistiques et culturelles homogènes.

Voici quelques éléments qui peuvent expliquer ce déséquilibre et ce cloisonnement entre les langues et ceux qui les parlent :

- **La manière d'appréhender et de distinguer les langues minoritaires et les langues majoritaires**

On peut lire dans le *Livre blanc de l'interculturel* que

la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires [...] souligne [...] la valeur du multilinguisme et insiste sur le fait que la *protection* des langues minoritaires dans un pays particulier ne doit pas se faire au détriment

des langues officielles et de la nécessité *d'apprendre* ces langues¹⁸³ (Conseil de l'Europe, 2007 : 31).

Il n'est pas question de contester que certaines langues soient davantage parlées que d'autres et que leur apprentissage puisse être déterminant pour participer à la vie sociale. Il s'agit plutôt de remarquer que l'on propose de « protéger » les langues dites « minoritaires », tandis que les langues officielles doivent être « apprises ». Par ailleurs, l'extrait cité laisse entendre que l'intérêt porté aux langues minoritaires pourrait porter préjudice à l'apprentissage des langues majoritaires. La pluralité linguistique (et socioculturelle) est donc perçue comme un « bien » à conserver, et non comme la possibilité d'un « tissage ». Comme l'écrit Abdallah-Preteceille, « la pluralité n'implique pas nécessairement le pluralisme » (Abdallah-Preteceille, 2009 : 223). L'idéologie de la pluralité différenciée peut même empêcher de penser les liaisons et les relations.

- **Une histoire linguistique fondée sur le fantasme d'une proto-langue.**

Les études indo-européennes, qui fondent la linguistique occidentale, s'appuient sur l'idée, jamais démontrée, de l'existence d'un peuple et d'une langue qui seraient à l'origine de toutes les langues indo-européennes. En s'appuyant sur les travaux de l'archéologue Demoule (2014), Adami (2017) explique que :

Les études indo-européennes ont ainsi imaginé un peuple, des institutions et un mode de vie uniquement sur la base d'une protolangue originelle hypothétique, sans que l'archéologie ne vienne confirmer l'existence de traces matérielles de ce peuple tout aussi hypothétique. [...] L'histoire des langues prise sous cet angle n'est en fait que l'histoire des traces écrites des variétés linguistiques utilisées par ceux qui savaient lire et écrire, c'est-à-dire par une infime minorité de privilégiés sociaux et culturels. [...] L'illusion de la prééminence du *logos* sur les hommes et leurs vies réelles et concrètes, leurs pratiques et les rapports sociaux dans lesquels ils vivent, a été entretenue par des générations de savants professionnels très éloignés des contingences matérielles de l'existence et tout entiers immergés dans un monde abstrait fait de mots et de pensées dont ils sont persuadés qu'ils gouvernent le monde et l'histoire (Adami, 2017 : N. P.).

Adami ajoute par ailleurs que les travaux des philologues nationalistes allemands et les débats autour de l'origine des langues indo-européennes ont contribué à forger, bien avant l'avènement du nazisme, la théorie de la suprématie raciale germanique, dès le 19^{ème} siècle. Il nous semble que cette histoire participe à l'infériorisation des langues orales et des langages informels et extra-linguistiques. À l'inverse, elle aboutit à la survalorisation des langues écrites (officielles,

¹⁸³ C'est nous qui soulignons.

scolaires) et formellement théorisée à travers lesquelles le savoir académique se transmet et le pouvoir politique se fonde. Ceci implique trois représentations sous-jacentes : les langues orales sont « incomplètes » et peuvent même être perçues comme des « sous-langues » ; les langages informels, paralinguistiques et extra-linguistiques sont périphériques, non indispensables, parfois jugés comme une expression dégradée de la pensée ou même, comme l'expression d'une pensée dégradée ; une langue serait un système existant « en soi », qui n'est pas nécessairement relié à un contexte social précis (ni même réel), ce qui ne permet pas de prendre en considération les dynamiques relationnelles qui pourtant, selon nous, la constitue.

- **L'influence du mythe de la tour de Babel sur les imaginaires occidentaux**

Comme le signale Jervolino,

la diversité des langues a été longuement considérée [comme] un obstacle, une difficulté, et même, en termes éthico-religieux, une condamnation ou une malédiction, puisqu'elle s'oppose à l'unité du discours humain et à la libre communication entre les hommes. C'est même l'interprétation du mythe de Babel la plus répandue (Jervolino, 2006 : 231, cité par Collombat, 2014 : 17).

Dans la perspective de Babel, la diversité linguistique serait une punition divine ayant pour conséquence la séparation des peuples. Le multilinguisme s'apparente alors à une malédiction et la traduction, à « un mal nécessaire » (Collombat, 2014 : 18). La tentation serait alors de vouloir « débabéliser » le monde grâce à une seule et même langue partagée par tous et dont le choix implique une position dominante. Déjà chez les Grecs, le *logos* désignait à la fois le langage, la raison et la langue grecque, comme une symbiose parfaite de la pensée et du langage. Ceux qui parlaient d'autres langues étaient qualifiés de « barbares » :

Le mot est forgé sur une onomatopée que l'on trouve dans presque toutes les langues pour désigner cela ou celui qu'on ne comprend pas et dont, du coup, on n'est pas sûr qu'il parle. Barbare, comme blah blah blah, babil, bègue, berbère, comme Babel et Babylone. [...] au XIII^{ème} siècle, sur l'autre bord de la Méditerranée, les cartes indiquent : « Barbarie » (Cassin, 2016c : 45).

Aujourd'hui, c'est le *globish* ou *global english* qui illustre cette volonté de « débabélisation » qui, certes, facilite les échanges (les transactions) et peut être *utile* dans certains contextes mais, d'un autre côté, se prête mal à l'élaboration d'une pensée complexe et à une compréhension mutuelle de qualité.

Cependant, il semble qu'un mouvement de « rebabélisation » (Oustinoff, 2012 : 124) se fasse jour. Les politiques linguistiques européennes expriment en effet une volonté de *protéger* les langues minoritaires et régionales pour garantir leur *survie*. Mais la nuance est grande entre la *survie* et la *vie*. En effet, nous considérons qu'une « rebabélisation » ne devrait pas se limiter

à une « conservation » des langues, mais plutôt s'accompagner d'un tissage existentiel et expérientiel continu entre des sujets plurilingues. Il s'agirait également de transformer profondément les « imaginaires des langues » (Glissant, 2010) : que la diversité linguistique ne soit pas perçue comme un obstacle à surmonter mais comme une source inépuisable de création et de richesses intellectuelles, émotionnelles et sensorielles ; que la traduction (que nous rapprochons étroitement des dynamiques d'appropriation langagière¹⁸⁴) ne soit pas considérée comme une stratégie compensatoire mais comme la possibilité d'une relation et d'une expérience plus riches de sens.

8.1.3 Contextualisation et multipolarité

Comme nous l'avons évoqué (voir *supra*), l'instauration d'un universalisme « de surplomb »¹⁸⁵ ne facilite pas forcément la cohésion sociale, ni le respect et l'adhésion à des valeurs partagées qui, dans cette conception verticale, ne sont pas discutées, mais décrétées. Castellotti et Moore, en se référant aux travaux de Grande (2004), signalent ainsi les limites des pédagogies contemporaines qui

ne parviennent pas à dépasser une conception anthropocentrique et eurocentrée du monde, en négligeant, par exemple, le fait que certaines de ses valeurs fondatrices, comme celle de démocratisation ou d'identité, sont fondées sur une idée de la propriété et de la citoyenneté invalides chez d'autres (Castellotti & Moore, 2008 : N. P.).

Les auteures défendent donc l'idée d'une contextualisation forte pour appréhender, non pas le plurilinguisme, mais DES plurilinguismeS :

Le plurilinguisme peut apparaître, à première vue, comme une donnée universellement partagée dans un monde globalisé ; mais on peut aussi considérer, et c'est l'option que nous prenons ici, qu'il existe DES plurilinguismeS [...] dont les *constructions* contextuelles invitent à imaginer des options politiques et didactiques – partiellement au moins – diversifiées (*Ibid.*).

C'est aussi une manière de « réincorporer » les langues, de les replacer dans l'historicité de sujets qui pensent et *construisent* ensemble, et pour chacun, une manière de *vivre* leur plurilinguisme dans un contexte socioculturel particulier.

¹⁸⁴ Voir chapitres 6 et 7.

¹⁸⁵ Nous reprenons à notre compte l'expression initialement imaginée par Merleau-Ponty (2008).

Cassin (2016) critique ainsi la « haine du relativisme » qui empêche de penser nos liens. Elle cite notamment un rapport intitulé « Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe », rédigé par le Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel, constitué à l'initiative de la Commission européenne et présidé par l'écrivain Amin Maalouf :

Il n'est jamais facile de formuler de manière précise, surtout de manière exhaustive, ce que sont les valeurs auxquelles toute personne doit adhérer pour avoir pleinement sa place sous le toit de l'Europe. Mais cette imprécision, née d'une légitime précaution intellectuelle, ne signifie pas que l'on doive se résigner au relativisme sur le chapitre des valeurs fondamentales (Commission européenne, 2008¹⁸⁶, cité par Cassin, 2016 : 170).

Il y a un véritable paradoxe dans cette déclaration : les valeurs ne peuvent pas être formulées de manière précise mais elles sont néanmoins indiscutables. À revers de ce point de vue et à la suite de Cassin, nous croyons à l'« éducation au jugement, pas à son universalité [...]. Le rapport à l'universel est, non pas subjectif, mais intégralement relatif. L'universel des droits de l'homme (de nos droits de l'homme, des droits de notre homme), il peut être meilleur de le prôner » (Cassin, 2016 : 174-175). Nous reviendrons plus loin sur la notion de « relativisme conséquent » défendue par Cassin (2016) en la mettant en relation avec celle de responsabilité. Nous l'introduisons ici pour mettre en lumière les fondements politiques et éthiques de notre approche, à la fois horizontale et intersectionnelle : la pratique philosophique en langues permet de penser nos liens aux autres, au monde et à nous-même, dans un cadre qui limite les rapports de domination entre les individus et les groupes. Il s'agit de promouvoir, non pas des valeurs, mais une éducation à la pensée et au jugement. L'universalité réside donc dans notre humanité commune et non dans une Vérité qui nous pré-existerait. La multiplicité des contacts et des mobilités rend cela de plus en plus évident : pour vivre ensemble, il nous faut penser et inventer collectivement la réalité que nous partageons, sinon nous sommes condamnés à évoluer dans des mondes différents qui, au mieux, ne se comprennent pas, au pire, cherchent à s'anéantir.

Afin de contrer les postures surplombantes, il paraît également nécessaire de prendre ses distances avec la dichotomie centre/périphérie qui, notamment depuis l'époque coloniale, contribue à perpétuer un modèle de hiérarchisation des langues et des cultures, et plutôt de

¹⁸⁶ Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel constitué à l'initiative de la Commission Européenne : « Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe ». Bruxelles, 2008. [en ligne]

https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC3008147FRC_002.pdf

souscrire à une « vision pluricentrique » (Collombat, 2012 : 36). Comme l'écrit Abdallah-Preteceille, « la multiplication des contacts pulvérise la notion d'acculturation qui sort ainsi d'une logique binaire pour s'inscrire dans une multipolarité » (Abdallah-Preteceille, 2009 : 225). Toutefois, ces pôles n'ont pas de frontières nettes et ne s'excluent pas les uns les autres : il s'agirait plutôt de *polarisations* au sein d'une humanité interreliée. En effet, si le paradigme intersectionnel structure l'ensemble de notre étude, c'est avant tout parce que nous croyons fondamentalement que

le métissage n'est pas une conséquence, un aboutissement, aimé par les uns ou rejeté par les autres, mais la source même, le point d'origine, de l'identité première, des racines. L'impur, le mélange, la créolisation (pour reprendre une formule d'E. Glissant) sont premiers. L'hétérogénéité est la norme, c'est par contre, l'homogénéité qui est une construction volontaire qui aboutit à une destruction par dogmatisme, fondamentalisme voire totalitarisme (Abdallah-Preteceille, 2012 : 23-24).

Pas de proto-langue ou de « proto-peuple », donc. Mais une diversité originelle, constitutive de notre humanité qui se réhausse de pouvoir tisser du lien langagier et socioculturel. On peut y voir une relecture du mythe fondateur de Babel dans lequel Dieu ne punirait pas les hommes mais au contraire, grâce à la pluralité des langues, leur rappellerait la nécessité d'être en relation entre eux, et non de viser des absolus : paradoxalement, l'opacité et l'épuisement impossible des rapports humains sont indispensables à la vie sociale. Toute la difficulté réside dans cette tension : le désir de relations harmonieuses et leur impossible achèvement. Le processus est donc continu et constitue, ou devrait constituer, l'intérêt premier du politique : « Car la politique traite de la communauté et de la réciprocité d'êtres différents, *der Verschiedenen*, et par là de "l'espace-qui-est-entre-les-hommes" » (Cassin, 2018 : 203-204). Dans cette perspective, la politique s'intéresse d'abord aux hommes, aux femmes et aux relations inter-individuelles, avant de considérer l'Homme et l'organisation sociale en général.

8.1.4 Penser nos liens dans une société singulariste

Cette focale sur l'intersectionnalité, sur ce qui se passe « entre », nous paraît particulièrement adaptée à notre époque dans la mesure où nous considérons, à la suite de Martuccelli (2010), que nous évoluons dans une « société singulariste ». Comme l'explique Rebughini dans son analyse de cet ouvrage,

Le singularisme définit une nouvelle relation entre l'individu et la société : les expériences individuelles deviennent "l'horizon liminaire de notre perception du social" car c'est d'abord en référence aux expériences

individuelles que le social fait sens, alors que les notions de civilisation, de classe sociale ou d'État-nation épuisent leur fonction heuristique et analytique (Rebughini, 2010 : N. P.).

Mais le spectre de l'individualisme n'est jamais loin. Certes, les processus de singularisation offrent de nouvelles perspectives puisqu'ils favorisent « l'élaboration d'une justesse personnelle de nature plus contingente [...]. La société, comme l'individu, n'a plus rien de transcendant ou d'idéal, la justesse est issue d'une rencontre *située* avec le monde » (*Ibid.*). Toutefois, le risque est de rendre l'individu singularisé responsable de tout ce qui lui arrive et ainsi, de participer à certaines formes de domination et à la dégradation des liens de solidarité. Martuccelli (2010) considère la singularisation comme un changement de paradigme pour notre société, ce qui implique, selon lui, la création de nouveaux outils analytiques pour la sociologie¹⁸⁷. Dans une optique didactique et éducative, nous souhaitons prendre en considération ce mouvement contemporain d'individuation tout en cherchant à nous prémunir de l'individualisme grâce à un travail réflexif et collaboratif sur le lien, non seulement social, mais existentiel et expérientiel : se singulariser avec « justesse » en prenant conscience de son rapport à l'autre-soi-monde. Abdallah-Preteceille écrit ainsi que

la fin de ce que l'on nomme communément [...] la fin des idéologies et des récits totalisants, la fin des systèmes unitaires d'explication a favorisé, dans un premier temps, l'éclosion des individualismes et des replis sur soi ou sur son groupe, mais appelle, dans un second temps, le recours au débat démocratique pour fonder ou refonder les bases d'un « vouloir-vivre ensemble » sans lequel il ne peut y avoir ni solidarité ni groupe (Abdallah-Preteceille, 2009 : 229).

Sans cela, selon nous, il ne peut pas non plus y avoir de sujets, c'est-à-dire d'individus réflexifs capables d'interpréter et d'analyser leur expérience *située* du monde.

La notion de médiation, dans une perspective éducative et interculturelle, nous paraît donc particulièrement pertinente pour mettre en œuvre ce tissage collaboratif de soi au monde, de soi à l'autre et de soi à soi-même. Comme l'indiquent Liddicoat et Derivry,

la médiation interculturelle est au centre des processus de création et d'interprétation des significations à travers les langues et les cultures. Une façon productive de penser la médiation interculturelle est donc de la considérer comme une activité relationnelle et interprétative. Cela signifie que la médiation interculturelle est un engagement actif dans la diversité en tant qu'activité de définition du sens, elle implique l'interprétation de sens divers pour soi et pour les autres. En d'autres termes, la médiation interculturelle ne consiste pas uniquement à résoudre les problèmes de

¹⁸⁷ Notamment le concept d'« épreuves » (Martuccelli, 2006). Voir chapitre 2.

communication, mais également à développer des compréhensions partagées ou même un consensus entre les participants à la communication (Liddicoat & Derivry, 2019 : 24).

Cette définition pose la médiation en outil politique puisque celle-ci permettrait de « développer des compréhensions partagées » et donc, dans une certaine mesure, de faire société ; de participer à la refondation des « bases d'un "vouloir-vivre ensemble" » (Abdallah-Preteuille, *op. cit.*). En effet, dans les chapitres 5 et 7, nous avons montré comment les « médiations-crétions » des élèves (dessins réflexifs, nuages de mots plurilingues) offraient la possibilité d'une herméneutique du/des sens et d'une construction commune, bien qu'incluant des conceptions diverses (« unis, dans la diversité »). Toutefois, Liddicoat et Derivry regrettent que le volume complémentaire du CECRL (2018) conçoive la médiation comme une « compétence de niveaux » (Liddicoat & Derivry, 2019 : 25) :

La médiation est devenue une série de techniques pouvant être déployées dans la communication plutôt qu'un processus de communication complexe, contextualisé, incarné. Cette distorsion grave menace d'affaiblir la place centrale de la médiation dans le discours du *CECRL*, place que la médiation devrait tenir dans l'éducation langagière contemporaine (*Ibid.* : 25-26).

En technicisant la médiation et en la réduisant à un outil facilitateur de la communication, on la vide de sa *puissance politique* (au sens de « pouvoir d'action » dans la cité)¹⁸⁸. La conception transactionnelle des relations humaines (influencée par la domination des enjeux économiques) empêche d'avoir une vision politique des rapports inter-individuels et inter-groupaux au-delà des simples échanges pragmatiques.

Comme nous l'avons vu, ce phénomène est également perceptible dans la manière de concevoir les notions d'interculturalité et de plurilinguisme qui, pourtant, pourraient jouer un rôle majeur pour penser et, peut-être, resserrer nos liens ; des liens qu'on ne peut limiter à des transactions stratégiques. Notre recherche-action a donc souhaité appréhender ces notions en les investissant sous un angle humaniste : il n'y a pas de confrontation d'*intérêts matériels* (langues source-cible, formation professionnelle, commerce...) mais, au contraire, *un intérêt commun et immatériel*, celui de penser ensemble notre humanité, à la fois singulière et universelle, par le partage d'expérience et la réflexivité, en langues. Alors, dans un second temps seulement, des transactions plus utilitaristes entre les groupes et les personnes pourront s'organiser avec, certainement, une éthique et une solidarité plus grande dans la mesure où les

¹⁸⁸ Voir également à ce sujet le chapitre 3 : la médiation comme « controverse discutante, concernante » (Huver, 2018 : 17).

autres (leurs langues et leur « culture ») ne seront plus seulement des ressources/objets suscitant plus ou moins d'intérêt et d'adhésion/rejet mais seront d'abord appréhendés comme des « compagnons humains ». Pour cela, comme l'explique Liddicoat et Derivry, en se référant à une distinction établie par Halliday (2002), il s'agirait que l'Europe conçoive le multilinguisme moins comme une « glossodiversité ou diversité de codes linguistiques » que comme « une sémiodiversité ou diversité de significations historiques, culturelles et symboliques » (Liddicoat & Derivry, 2019 : 38) ; une sémiodiversité incarnée par des sujets pensants et agissants, dans un contexte précis et évolutif. L'éducation pourrait donc jouer un rôle fondamental dans ce projet humaniste ; et plus précisément, une éducation à la pensée en langues, ouverte sur la diversité des sens pour créer du commun.

8.1.5 Le rôle de l'institution scolaire

Il faudrait alors que l'école envisage la possibilité d'une mise en commun de la pluralité (langagière, socioculturelle, expérientielle, existentielle) comme moyen de conférer du sens aux apprentissages et à l'institution scolaire en général, pour chacun. Or, la vocation de l'école est d'abord unifiante. En termes d'instruction, les enseignements programmés se déclinent au singulier : il n'y aurait qu'une biologie, qu'une histoire, qu'une littérature etc. à enseigner. En termes d'éducation aux valeurs (dans des sociétés dites démocratiques), il s'agit également d'unifier « tous *les* hommes dans une reconnaissance commune des droits de l'homme. La pluralité n'a donc sa place ni dans l'instruction, ni dans l'éducation. Et pourtant elle constitue, pour Hannah Arendt¹⁸⁹, le sens même de la politique. » (Galichet, 2007 : 100). Le travail de la pensée, par la pratique philosophique (en langues), permet l'émergence de la pluralité des croyances et propose, à partir de celles-ci, de conférer collectivement et pour chacun, du sens à la vie que l'on mène ensemble. Là se situe l'enjeu politique d'une telle pratique pédagogique :

Il y a donc un lien intime, une complicité étroite entre la politique et la pensée. L'une comme l'autre ont pour fondement l'expérience de la pluralité – la première dans le domaine de l'action, la seconde dans le domaine des croyances [...]. Ce qui signifie qu'il ne saurait y avoir de politique sans pensée, ni de pensée qui ne débouche sur la politique.

L'école seule, parce qu'elle organise la rencontre physique, « en personne », de ceux qu'elle rassemble, peut permettre de faire cette expérience de la pluralité, et donc fonder la possibilité et la nécessité à la fois d'un rapport politique entre les hommes et d'une émergence de leurs pensées (*Ibid.* : 102).

¹⁸⁹ « La politique repose sur un fait : la pluralité humaine » (Arendt, 1995 : 39).

Le développement des capacités réflexives et interprétatives soutiendrait donc la construction et la compréhension de notre relation à l'autre-soi-monde. Or, ce travail continu engendre nécessairement une pensée politique, c'est-à-dire une pensée de la *polis* et, peut-être, dans un second temps, un désir d'engagement dans la *polis*. On retrouve ici le principe de continuité, cher à la philosophie de l'éducation de Dewey (2018 [1916]) qui consiste à concevoir l'école comme une microsociété dont la vocation première serait de préparer les futurs citoyens à vivre avec/en intelligence dans la société réelle. Hawken explique également dans sa thèse (2016 : 443-444) que la formation philosophique de l'esprit s'inscrit logiquement dans le mouvement de reconnaissance des droits de l'enfant¹⁹⁰, notamment le droit de penser et d'exprimer ses opinions, depuis l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). Mais Hawken souligne qu'elle répond également à un manque car si « l'enfant a le droit d'exprimer des opinions, des idées, des croyances, [...] a-t-il les moyens intellectuels de connaître la nature, les causes et les implications de ces contenus ? » (*Ibid.* : 444). Il s'agit également de créer un lien cohérent entre ce que les élèves vivent, apprennent et comprennent à l'école et ce qu'ils vivent, apprennent et comprennent en dehors de celle-ci.

8.1.6 Les implications politiques de la performativité

Pour cela, le travail de la pensée doit passer par un travail sur le langage, particulièrement dans notre contexte, mais pas uniquement. En effet, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les mots font exister des mondes universels-singuliers, compte tenu de la diversité des langues grâce auxquelles ils émergent dans la pensée, mais aussi de la variété des expériences, des parcours et des sensibilités, et de la contextualisation particulière de cette émergence. « Performer les mots » collectivement nous semble être un enjeu majeur pour l'avenir de nos sociétés. Sinon, le risque est que « ce soit eux qui nous performant », sous l'influence d'une minorité sachant les manipuler. Klemperer, dans son ouvrage célèbre sur la langue du Troisième Reich (1947), montre comment, par exemple, la propagande nazie a fait d'Hitler une sorte de messie, capable de « ressusciter » l'empire germanique, en martelant des expressions issues du champ religieux catholique. Les mots, à force d'être assénés sans être pensés, perdent même toute leur consistance. Orwell l'a bien illustré dans son roman *1984* en imaginant un monde totalitaire dont le parti purifie la langue

¹⁹⁰ L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention Internationale des Droits de l'Enfants le 20 novembre 1989 (voir notamment les articles 12, 13 et 14).

en éliminant tous les mots équivoques et dont la devise affirme que « La guerre, c'est la paix. La liberté, c'est l'esclavage. L'ignorance, c'est la force. ». Nous considérons donc que ce n'est pas tant la pensée que le langage qui est politique car celui-ci a le pouvoir, aussi bien d'enrichir, de limiter ou même de vider celle-là : « À chaque fois que le langage est en jeu, la situation devient politique parce que c'est le langage qui fait de l'homme un être politique » (Arendt, 1983 : 36). En effet, le langage crée du lien ; or, comme nous l'avons expliqué, c'est dans ce lien que se situe le politique, dans cet « "espace-qui-est-entre-les-hommes" » (Cassin, *op. cit.*). Ainsi, Cassin affirme que la traduction « se situe d'emblée dans la dimension du politique. [...] Le divers est mis en œuvre dans une pratique du commun » ; et de citer une phrase qui aurait été prononcée par Umberto Eco, « la langue de l'Europe, c'est la traduction » (Cassin, 2014 : 17).

Notre approche de la pratique philosophique en langues propose de prendre en considération la dimension performante-performative du langage dans une perspective intersectionnelle (processus de traduction, approche interculturelle, dynamique relationnelle, créolisation). Nous avançons qu'une « performativité verticale » du langage est de type totalitaire, tandis qu'une « performativité horizontale » pourrait participer au processus démocratique de mise en commun du divers. Dans le premier cas, il y a univocité entre la pensée et le langage et donc, une absence de délibération continue. Il s'agit d'asseoir, voire d'imposer, une vérité de la pensée dont le langage serait l'expression la plus parfaite possible (approche conceptualisante). Dans le second cas, l'équivocité du langage est la norme, et non l'exception. Il y a donc nécessité d'un dialogue animé par le désir de (se) comprendre. Langage et pensée ne cessent de s'élaborer conjointement (approche herméneutique). L'« horizontalité », c'est-à-dire la réflexion collective, la dynamique collaborative et la répartition des pouvoirs (les rôles attribués aux élèves), nous paraît indispensable lorsqu'il s'agit de « performer les mots » afin de ne pas manipuler les esprits. Il s'agit d'une recherche de sens, en langues, dialoguée et radicalement contextualisée, ancrée dans l'histoire singulière de sujets plurilingues. Or, faire advenir collectivement des idées et des réalités par le langage est un processus éminemment politique. La notion de performativité avancée par Austin (1962) dans le champ de la linguistique a ainsi été réinvestie par des philosophes comme Butler (2017 [1997]) « pour réfléchir à des processus sociaux déterminants au cours desquels un certain nombre de questions sont en jeu » :

- 1) la nature et la production de l'identité ; 2) le fonctionnement des normes sociales ; 3) le problème fondamental de ce que nous appelons aujourd'hui en anglais l'« agency » (la capacité d'agir) : dans quelle mesure et dans quelles

conditions puis-je être un sujet responsable qui décide de mes actions ; et 4) les rapports entre l'individu et les changements politiques et sociaux (Culler, 2016 : 150).

Dans son ouvrage, *Quand dire, c'est vraiment faire* (2018), Cassin évoque les implications politiques de la performativité, c'est-à-dire du langage comme acte, et pas seulement comme acte de langage. Elle l'illustre en prenant en exemple la posture de Desmond Tutu, Prix Nobel de la paix et président la Commission Vérité et Réconciliation en Afrique du Sud (1995-1998). Il eut la lourde tâche de rendre possible la création de la nation arc-en-ciel en évitant un bain de sang après l'apartheid. Il écrivait alors que « c'est un lieu commun de traiter le langage simplement comme mots et non comme acte. [...] La Commission souhaite adopter ici un autre point de vue. Le langage, discours et rhétorique, fait les choses » (*Report*, III, § 124, cité par Cassin, 2018 : 137)¹⁹¹. En effet, cette Commission n'est pas un tribunal, elle ne prononce pas de condamnations mais elle entend des dépositions et recommande des amnisties lorsqu'elle considère que la personne entendue a reconnu la totalité de son implication. Ses membres ont choisi de miser sur la *force* d'une parole révélant publiquement (les dépositions étaient retransmises à la télévision) l'ensemble des infractions, des omissions et des crimes perpétrés pendant l'apartheid, afin de créer une réalité partagée par tous, aussi douloureuse soit-elle : celle du récit national. Cette démarche se fonde sur « un besoin de compréhension et non de vengeance, d'un besoin de réparation et non de représailles, d'un besoin d'*ubuntu*¹⁹² et non de victimisation » (Tutu, 2004 : 304-305, cité par Cassin, 2018 : 145). La Commission Vérité et Réconciliation est un dispositif qui vise la création d'une communauté : il ne s'agit pas de juger puis de tourner une page (impossible à tourner, d'ailleurs) mais d'inventer une manière de vivre ensemble, dans la paix et dans la continuité d'une histoire : assumer ses crimes, c'est, au fond, reconnaître son appartenance à la communauté en train de se créer ; ne pas le faire, c'est s'en extraire (et donc, ne pas être amnistié).

Cet effet-monde a, en l'occurrence, un nom : politique. Avec ce dispositif de parole très particulier et, il faut le dire, réellement génial, inventé par l'Afrique du Sud à un tournant de son histoire, la performance est celle du

¹⁹¹ La numérotation employée par Cassin est celle qui figure dans la version de 1998 remise par Nelson Mandela.

¹⁹² *Ubuntu* est un mot d'origine bantoue, un intraduisible laissé tel quel dans les onze versions (qui correspondent aux onze langues nationales) de la Constitution sud-africaine. Il se rapproche des notions d'humanité et de fraternité. Généralement défini comme « la qualité inhérente au fait d'être une personne parmi d'autres personnes », le terme *ubuntu* est souvent associé au proverbe *Umuntu ngumuntu ngabantu* signifiant approximativement : « Je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes tous ».

peuple arc-en-ciel, *rainbow people*, dans les deux sens du génitif, cause et causé (Cassin, 2018 : 138).

Si nous nous arrêtons sur ce moment historique, c'est parce qu'il nous paraît souligner de façon exemplaire les enjeux politiques de la mise en œuvre d'une « performativité horizontale », c'est-à-dire la possibilité de faire du langage une performance qui crée une réalité partagée et relie les individus entre eux. Le Rapport de la Commission explique ainsi que « la réconciliation n'implique pas nécessairement le pardon, cela implique un minimum de volonté de coexister et de travailler à la gestion pacifique des différences persistantes » et qu'elle « exige que tous les Sud-Africains acceptent la responsabilité morale et politique de nourrir une culture des Droits de l'homme » (V, § 150 et 151, cité par Cassin, 2018 : 200). Si notre étude ne concerne pas la « réconciliation », elle s'intéresse néanmoins à la *conciliation* des différences et rejoint l'idée d'une responsabilité collective, sur laquelle nous allons revenir. Aujourd'hui, l'Afrique du Sud affronte encore de nombreux problèmes et on peut légitimement douter de la création effective d'un peuple arc-en-ciel dans une société où les disparités sociales sont encore étroitement associées à la couleur de peau. La Commission a néanmoins accompli l'exploit d'une sortie sans violence de l'apartheid. Toutefois, l'exigence énoncée dans le paragraphe 151 du Rapport (voir *supra*) aurait certainement mérité d'être davantage soutenue : il aurait peut-être fallu, entre autres, trouver les moyens de continuer à « nourrir » une « culture » commune, à la fois universelle et singulière. La création continue d'une société, par le dialogue et la participation active de ses membres, nous semble être représentative du processus démocratique, en tout cas pour les démocraties dites participatives. Or, la pratique philosophique, même si elle ne vise pas l'organisation sociale, propose de faire l'expérience du dialogue démocratique, non seulement par la gestion particulière de la parole, mais également par la possibilité de créer du commun avec du divers, en mettant en œuvre une « performativité horizontale » : les cartes mentales collectives en sont un exemple tangible (voir chapitre 7).

8.2 Une expérience de la vie démocratique

8.2.1 Pratique philosophique et enseignement moral et civique

La pratique philosophique en langues, en milieu scolaire, constituerait un enjeu citoyen. Chirouter, titulaire de la chaire Unesco de philosophie pour enfants, cite la philosophe américaine Nussbaum afin de souligner l'intérêt de l'éducation à la pensée philosophique pour l'avenir des démocraties :

Avides de profit national, les États et les systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties. Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. L'avenir des démocraties mondiales est en jeu (Nussbaum, 2011 : 10, cité par Chirouter, 2017 : N. P.).

Chirouter ajoute que « toutes les initiatives d'ateliers de philosophie avec les enfants [...] sont des *actes politiques* qui visent à démocratiser la culture et la réflexivité citoyenne »¹⁹³ (*Ibid.*). Dans cet article, l'auteure regrette la suppression de la discussion à visée philosophique dans les programmes de l'Enseignement Moral et Civique (EMC), en 2017, alors qu'elle était explicitement présentée comme une ressource lors de la création de ce nouvel enseignement en 2015. Pourtant, cette création avait permis un essor de la pratique philosophique dans les établissements scolaires puisque les heures d'EMC pouvaient lui être consacrées. Leur liberté pédagogique permet néanmoins aux enseignants de continuer à la mettre en œuvre. Le risque pointé par Chirouter est un retour vers une « instruction civique » qui n'encouragerait pas une éducation à la pensée mais plutôt un enseignement de type transmissif. Or, les enseignants ont besoin de ressources, de soutien et de formation pour développer de nouvelles compétences afin d'accompagner les élèves dans leur réflexion et non asséner des principes moraux et civiques à assimiler. C'est la raison pour laquelle on peut regretter que la discussion à visée philosophique ne soit plus mise en avant. Les ressources pédagogiques, sur les sites officiels, sont d'ailleurs inexistantes pour l'école et le collège, depuis août 2018¹⁹⁴.

Les programmes d'EMC (du cycle 2 au cycle 4) sont donc les seules ressources officielles des enseignants. Ils poursuivent trois grandes finalités formulées ainsi : « respecter autrui » ; « acquérir et partager les valeurs de la République » (la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité) ; « construire une culture civique » qui se décline dans quatre domaines (la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement)¹⁹⁵. Il s'agit donc d'une éducation aux valeurs. Or, la pratique philosophique, par son organisation de la parole et ses exigences

¹⁹³ C'est nous qui soulignons.

¹⁹⁴ La page internet du site de référence du Ministère de l'Éducation nationale (Éduscol) indique, depuis le 20 août 2018 que « des ressources d'accompagnement actualisées seront prochainement mises à disposition ». <https://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html>

¹⁹⁵ Ministère de l'Éducation nationale. (2018). « Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) ». *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 30, 26 juillet. [en ligne] https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982

intellectuelles, pourrait jouer un rôle crucial. Là où des enseignements plus traditionnels proposeraient des « leçons » (de morale), elle offrirait un cadre pour la délibération éthique (nous allons revenir sur ce point dans la section suivante). La formulation des programmes, « acquérir et partager des valeurs », nous paraît inclure un biais, significatif de « l'universalisme de surplomb » que nous avons évoqué ; les intitulés « *Connaître* les valeurs et les principes de la République française » et « *Identifier* des droits de l'Homme et du citoyen »¹⁹⁶ semblent le confirmer. En effet, il ne s'agirait pas tant de *vivre*, que de repérer des valeurs. C'est une démarche conceptuelle et universalisante que nous considérons insuffisante et parfois contre-productive. Il nous paraît indispensable d'y adjoindre et même d'initier prioritairement une démarche interprétative, seule capable, selon nous, de participer à une *intériorisation* singulière des valeurs universelles. Notre expérience a bien montré que la liberté, par exemple, résonne de façon tout à fait singulière chez un jeune réfugié¹⁹⁷. Et le principe d'égalité, sans équité, ne peut-il pas engendrer de l'inégalité ? Quant à la laïcité, les discours politiques, selon leurs orientations, en offrent des interprétations fort différentes. Pour se repérer dans ce monde complexe et parfois contradictoire dans lequel les élèves allophones arrivants peuvent être particulièrement en difficulté, l'enjeu principal d'une éducation aux valeurs devrait se fonder sur une éducation à la pensée autonome. Lipman, dans la lignée de Dewey, l'a exprimé avec force :

J'insiste sur le fait que l'éducation aux valeurs échoue lamentablement si elle se base uniquement sur l'idée qu'elles sont en quelque sorte inhérentes ou intrinsèques, un éducateur n'ayant donc pas d'autres rôles que de les révéler aux élèves. [...] On a sérieusement sous-estimé le rôle que jouent les qualités intellectuelles dans la construction d'un caractère moral : respect pour les points de vue des autres, patience à l'égard des autres participants à la discussion, primauté de la rationalité, créativité intellectuelle dans la formulation d'hypothèses nouvelles, etc. (Lipman, 2006 : 118).

L'EMC ne devrait donc pas se limiter à une connaissance « extérieure » des droits et des devoirs. La nécessité d'une « intériorisation » pour le développement d'un esprit civique est d'ailleurs soulignée par Cosson :

Lorsque la démocratie n'intègre pas *l'esprit civique* la citoyenneté se réduit, ainsi que son apprentissage, à un rapport mécanique de l'obéissance à l'autorité, non intériorisé et non médiatisé par la conscience réflexive de sa responsabilité. C'est pourquoi le « *tu dois* » n'a de sens civique et démocratique que s'il s'éclaire d'un « *je dois, parce que* » et d'un « *je veux*,

¹⁹⁶ *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

¹⁹⁷ Voir chapitre 5

parce que j'ai compris pourquoi je dois » énonçant, pour soi, les raisons de ce qui est exigé (Cosson, 2005 : 25).

8.2.2 L'idéal d'une école philosophique et coopérative

Toutefois, comment éviter de faire de cette intériorisation un conditionnement, dans la mesure où la règle et la loi lui pré-existent ? Proposer de pratiquer la philosophie uniquement dans le cadre de l'EMC ne présente-t-il pas le risque d'instrumentaliser cette démarche pour amener les enfants vers un concept prédéfini ? C'est une raison supplémentaire pour privilégier une herméneutique du sens. La formation pédagogique et la posture éthique des enseignants nous paraissent également cruciales. Cependant, nous émettons des réserves et certaines inquiétudes sur le fait de proposer des ateliers de philosophie prioritairement dans le cadre de l'EMC. D'ailleurs, cet enseignement, pour trouver tout son sens devrait, selon nous, ne pas être « décroché » des autres apprentissages et dispensé par un seul enseignant. Sinon, les écueils pré-cités ne seront jamais totalement évacués. En effet, dans notre perspective, les valeurs démocratiques devraient être *vécues* par les jeunes. C'est ce qu'ont proposé certains pédagogues de l'Éducation Nouvelle dès le début du XXe siècle (Chatzky, Makarenko, Homer Lane, Korczak), en mettant en place des « Républiques d'enfants », à savoir

des expériences pédagogiques visant l'éducation par la socialisation. Elles rejetaient l'idée de former des êtres dociles, seulement adaptés à un système de pouvoir fondé sur l'obéissance et la soumission à un ordre dominant. Elles se sont développées selon des principes d'autogestion, pour l'éducation de sujets ayant intégré la nécessité de la loi et la possibilité de la remettre en question, la nécessité de la liberté dans l'exercice de la responsabilité ainsi qu'une éducation globale à la pensée philosophique (Connac, 2019 : N. P.).

L'émergence de ces expériences est née de la volonté d'éduquer et de rendre autonomes les enfants pauvres, orphelins et/ou délaissés par les institutions scolaires ordinaires ; une *volonté d'inclusion*, en somme. Aujourd'hui, en France, les écoles coopératives *publiques* Freinet représentent encore ce courant de l'Éducation Nouvelle. Dans notre extrait, Connac signale également que cette démarche se fonde, non seulement sur l'organisation de conseils coopératifs lors desquels les élèves peuvent prendre des décisions pour réguler l'organisation de leur « microsociété », mais également sur « une éducation globale à la pensée philosophique » (*Ibid.*). En effet, il nous semble que, idéalement, une école coopérative devrait être une école philosophique et inversement, qu'une école philosophique devrait être une école coopérative. Ainsi, Chirouter plaide pour que l'on passe « de la *philosophie* à l'école à une *école philosophique* » :

Une école qui non seulement permet de retrouver l'étonnement à la source de tous les savoirs, mais une école qui sait aussi être à l'écoute du sujet dans toute sa globalité d'être humain (alliant sa raison *et* sa sensibilité), et qui fait vivre au quotidien les idéaux d'égalité et de fraternité (Chirouter, 2019 : N. P.).

La réflexion philosophique devrait être transversale à tous les apprentissages et traverser tous les enseignements : un atelier philo sur la mémoire en cours d'histoire, sur la vérité scientifique en mathématiques, sur la nature en biologie, sur le corps en éducation physique et sportive ou en éducation sexuelle, etc. L'ensemble de ces réflexions, selon nous, pourraient contribuer à resserrer les liens entre les membres de la communauté éducative et, peut-être, permettre de faire l'expérience d'une *vie* démocratique fondée sur l'égalité et la fraternité humaine (plutôt que de cibler uniquement les objectifs spécifiques du programme de l'EMC), tout en redonnant de la « saveur aux savoirs » (*Ibid.*). Selon nous, les élèves en tireraient un bénéfice bien plus grand pour leur vie sociale, affective et intellectuelle. Les animateurs d'ateliers philo à l'école cherchent alors souvent à compenser le peu d'espace à leur disposition en proposant des sujets larges qui s'adressent à des préoccupations existentielles partagées. Mais ils sont généralement décontextualisés des apprentissages en cours. C'est regrettable mais difficile autrement, dans la plupart des cas. Une véritable école philosophique pourrait relier plus explicitement la réflexion, non seulement aux expériences singulières des élèves, mais à leurs apprentissages : donner conjointement du sens à leur vie en société *et* à leur scolarité. Selon nous, une école à la fois philosophique et coopérative serait particulièrement adaptée pour que les élèves puissent faire l'expérience de la démocratie et appréhender leur avenir en tant que futur citoyen et sujet humain. À une petite échelle, un atelier de philosophie, même « décroché » des autres apprentissages, propose aux jeunes de faire cette expérience et d'en tirer des bénéfices, en termes de capacités réflexives, pour envisager leur vie d'hommes et de femmes, en formation, au travail et en société.

8.2.3 (Faire) vivre la démocratie

8.2.3.1 Les processus vitaux de la démocratie

Pour mieux relier pratique philosophique et vie démocratique, il s'agit de savoir de quel type de démocratie nous parlons. Son étymologie la définit comme « le pouvoir du peuple ». Elle vise donc une répartition plus équitable du pouvoir d'action politique. Nous reprendrons à notre compte la célèbre formule d'Abraham Lincoln selon laquelle la démocratie serait « le

gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ». L'égalité politique serait donc au fondement de la démocratie. Elle passe à la fois par l'égalité de droit (*isonomia*) et l'égalité de parole (*isegoria*). Encore faut-il être capable de comprendre ses droits, de les faire valoir et de prendre la parole. Nous avançons que la pratique philosophique pourrait favoriser ce travail et *faire vivre* la démocratie. L'égalité politique devrait alors commencer à l'école en accordant un « droit à la philosophie » à chaque élève, comme le proposent certains chercheurs en philosophie pour enfants (Pettier, 2004), et ainsi, leur permettre de penser la diversité des rapports au monde et aux autres pour en faire un objet de réflexion pour le collectif¹⁹⁸.

Il ne s'agit donc pas simplement de décréter la démocratie, d'en faire, comme c'est souvent le cas, un système établi dans lequel on doit s'inscrire : « nous ne vivons pas seulement *dans* la démocratie, ni *de* la démocratie, mais [...] nous lui donnons vie à chaque instant dans l'acceptation collective d'une histoire qui demande à chacun l'engagement de sa volonté » (Cosson, 2005 : 7). La démocratie n'existe que par la vitalité de ses processus et ne peut pas simplement se définir comme un type d'organisation. Dès lors, quels sont ses processus vitaux et quelle expression peuvent-ils prendre dans un cadre éducatif ? Nous en dégageons trois principaux. D'abord, nous associons la démocratie au *processus de l'inclusion*, indispensable si l'on considère que la démocratie se fonde sur un principe d'égalité. *Le deuxième processus est herméneutique* : il s'agit de soutenir les capacités réflexives et interprétatives des élèves (ici, dans le cadre de la pratique philosophique). Nous les envisageons comme un indicateur de vitalité démocratique, favorisant l'inclusion, la rencontre et l'expérience du pluralisme. Enfin, le troisième processus est celui qui soutient *l'émancipation et le développement d'un pouvoir d'action* qui permettront aux jeunes de penser et d'agir par eux-mêmes en se repérant et en se positionnant raisonnablement, en responsabilité, dans un monde complexe et pluriel. Mais « raisonnable ne signifie pas simplement rationnel. Le terme désigne une rationalité nuancée par le jugement. Comme les tribunaux, les écoles doivent être rationnelles. Mais c'est surtout de citoyens raisonnables qu'une société démocratique a besoin » (Lipman, 2006 : 25). Or, pour cela, nous pensons, à la suite de Galichet, qu'il est nécessaire d'allier le « droit à la

¹⁹⁸ « L'idée d'un droit à la philosophie, initiée notamment par Derrida et le GREPH, a été établie par la Déclaration de Paris pour la Philosophie, adoptée en 1995 par l'UNESCO, qui énonce clairement deux revendications. Premièrement, "une activité philosophique libre doit être partout garantie, sous toutes ses formes et dans tous les lieux où elle peut s'exercer, à tous les individus". Deuxièmement, "l'enseignement de la philosophie doit être préservé ou étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore, et nommé, explicitement, "philosophie" » (Hawken, 2016 : 443). Une retranscription de la Déclaration de Paris est disponible en ligne : <http://www.cvm.qc.ca/mgodon/Philosophie/DeclarationParis.htm>

philosophie » en tant que droit d'accès pour tous à une connaissance rationnelle, dans une perspective pragmatique (dans le prolongement de la philosophie des Lumières), à un « devoir de réflexivité », dans une perspective herméneutique (donner du *sens* au monde, aux autres, à soi et à son expérience) (Galichet, 2018). Ces trois processus (inclusif, herméneutique et émancipatoire) sont au cœur de notre étude et nous avançons qu'ils participent à l'expérience de la vie démocratique¹⁹⁹. Ils sont étroitement liés et l'éducation joue un rôle central pour leur développement. Ainsi, pour Cosson,

Dans la démocratie, le peuple n'est plus une abstraction fictive, insaisissable dans sa totalité, mais devient une réalité concrète individualisée, partout présente, par laquelle l'égalité prend la forme de capacités acquises grâce à l'instruction publique qui permettent l'exercice d'une liberté politique authentique (Cosson, 2005 : 10).

L'« égalité » (associée à l'inclusion) est permise grâce, notamment, à une école qui favorise la connaissance rationnelle et le développement des « capacités » (réflexives et interprétatives) pour tous. Celles-ci rendent alors le futur citoyen capable d'exercer sa « liberté politique » (pouvoir d'action dans la cité).

8.2.3.2 *Un processus inclusif*

L'inclusion, qui favorise une égalité de traitement, ou plutôt une équité dans le traitement, est au cœur de l'approche interculturelle, comme nous l'avons montré dans les chapitres 2 et 3. Celle-ci est d'ailleurs fréquemment reliée à la notion de citoyenneté. Ce lien est mis en avant par les auteurs du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* :

La citoyenneté, au sens le plus large du terme, désigne un droit et même une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques de la communauté. Elle est essentielle au dialogue interculturel car elle nous invite à considérer les autres, non pas de manière stéréotypée – comme « l'autre » –, mais comme des concitoyens et comme nos égaux. [...] La citoyenneté favorise la participation civique et contribue ainsi à la valorisation de l'apport de nouveaux venus, qui consolident à leur tour la cohésion sociale (Conseil de l'Europe, 2007 : 29).

En toute logique, les auteurs défendent l'idée d'un droit de vote aux élections locales pour les personnes étrangères (*Ibid.* : 30) afin de permettre une citoyenneté effective qui elle-même peut garantir la qualité du dialogue interculturel. En effet, les parents des élèves avec lesquels nous

¹⁹⁹ Sur l'inclusion, voir les chapitres 2 et 3. Sur le processus herméneutique, voir les chapitres 3 et 4. Sur le pouvoir d'action, voir les analyses des chapitres 5 et 7, notamment les retours d'expérience des élèves.

travaillons ne sont pas toujours considérés comme des citoyens à part entière pour des raisons linguistiques, socioculturelles et/ou administratives. L'engagement dans la vie démocratique, la capacité, le désir de s'impliquer ainsi que le sentiment de légitimité existent à des degrés très divers parmi la population. Les contradictions et les écarts entre les « valeurs républicaines » et l'expérience de vie peuvent aussi être particulièrement difficiles à comprendre et à accepter : comment ériger la fraternité en principe républicain face à des élèves qui vivent dans des bidonvilles ou des jeunes qui risquent une expulsion du territoire ? La fraternité, comme les autres « valeurs », ne peut être que *performée*, en langues, en langages, *interprétée* pour soi et pour/avec les autres et enfin, peut-être, *créatrice de commun* : « penser – chacun, les uns, les autres, tous -, réfléchir, choisir, comparer, croiser, inventer, rêver, juger. Juger, non pas comme une [...] solution miracle, mais toutes solutions confondues » (Cassin, 2018 : 213) ; faire de la fraternité un mot universel-singulier, existant pour tous mais perçu, vécu, compris de façon singulière pour chacun ; cette perception, ce vécu, cette compréhension, dont des traces sont révélées par la dimension performative du dispositif, sont à la fois partagés partiellement avec les autres et conscientisés pour soi, dans une perspective commune qui engage la responsabilité individuelle. Ainsi, on peut affirmer, comme Avanzini, qu'il n'y a pas d'éducation à la citoyenneté mais qu'« il est *des* citoyennetés, dont la reconnaissance initiale de la pluralité doit, notamment en raison de la diversité des âges et des référentiels sociologiques des destinataires, présider à toute action d'éducation » (Avanzini, 2003 : 317). Nous ajouterons qu'il ne s'agit pas uniquement d'une reconnaissance mais d'une mise en commun performative qui permet de dépasser la « pluralité mosaïque » initiale pour aller vers *une intersectionnalité des pensées, des langages et des vécus*, qui peut alors faire advenir une réalité partagée, « tissée », universelle-singulière.

Pour cela, le sentiment d'inclusion nous semble fondamental : il s'agit de créer un cadre propice pour que chacun se sente légitime et capable de faire valoir ses idées, de les défendre et de les interpréter dans une dynamique coopérative qui limite les rapports de pouvoir et qui met en lumière la richesse et l'intérêt de la réflexion collective ; et, par conséquent, la nécessaire considération à accorder à l'Autre. La dimension coopérative du dispositif, issue des méthodes de l'Éducation Nouvelle, nous paraît donc cruciale pour une *pratique* philosophique à visée démocratique. L'école devrait donc représenter et alimenter « la foi démocratique » qui est « la conviction que chaque être humain, indépendamment de la quantité ou de la gamme de ses dons personnels, a droit à autant de chances que tout autre de les faire fructifier » (Dewey, 1995 [conférence de 1939], cité par Blond-Rzewuski *et al.*, 2018 : 86). Dans notre étude en milieu

scolaire, nous appréhendons alors la démocratie comme une manière de vivre et considérons la communauté de recherche philosophique comme un laboratoire permettant de l’expérimenter. Nous souscrivons à la définition qu’en propose Dewey :

La démocratie en tant que manière de vivre est régie par la foi personnelle en la collaboration quotidienne entre les individus. La démocratie est la conviction que, même si les besoins, les fins et les conséquences diffèrent d’une personne à l’autre, l’habitude de la coopération amicale – qui n’exclut pas la rivalité et la compétition comme on en trouve dans le sport – est en soi un ajout inestimable à la vie. Soustraire autant que possible les inévitables conflits à un climat de force et de violence pour les placer dans un climat de discussion, sous le signe de l’intelligence, c’est traiter ceux qui sont en désaccord avec nous-même profondément comme des gens de qui nous pouvons apprendre et, par là même, comme des amis. [...] Coopérer en donnant aux différences et aux différends une chance de se manifester parce que l’on a la conviction que l’expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d’autrui, mais aussi un moyen d’enrichir sa propre expérience de vie, fait partie intégrante de l’aspect personnel du mode de vie démocratique (*Ibid.* : 86-87).

Cette réflexion rejoint les trois processus que nous avons mis en avant : l’inclusion permise par une coopération amicale ; une mise en discussion (rationnelle et interprétative) des différences et des différends ; une émancipation des croyances enfermantes et un « enrichissement de sa propre expérience de vie ».

8.2.3.3 *Un processus herméneutique*

La pratique philosophique, coopérative et inclusive, offrirait donc la possibilité de faire l’expérience de la démocratie en communauté de recherche. Tozzi parle ainsi de « discussion à visée *démocratique* et philosophique » (Tozzi, 2015). Elle participerait à une

socialisation scolaire démocratique [...] qui vise, dans et par l’éducation [...], la construction chez l’élève de conduites démocratiques, la formation d’une « personnalité démocratique », c’est-à-dire qui cultive vis-à-vis de soi l’autonomisation et la responsabilité qui lui est éthiquement et juridiquement corrélative, et vis-à-vis d’autrui et des groupes les valeurs démocratiques de liberté, d’égalité, d’équité, de réciprocité, de respect, de discussion, de négociation, de coopération... (Tozzi, 2006b : N. P.).

Selon l’auteur, cette « socialisation scolaire démocratique » se fonde sur deux socles :

1 – « un rapport coopératif à la loi » (*Ibid.*) : cela peut se traduire par une élaboration conjointe des règles de vie de classe et une gestion participative du respect de celles-ci grâce à certaines prises de responsabilité. L’organisation de la parole et les rôles endossés par les élèves pendant les ateliers philo vont dans ce sens.

2 – « un rapport non dogmatique au savoir » : celui-ci est « considéré, dans l’histoire humaine et dans la classe, comme le produit d’un processus de recherche visant à répondre à des questions que l’on (se) pose : on est dans une **culture de la question**, du problème et de la démarche, et pas, ou pas seulement, de la réponse » (*Ibid.*). Ce point a été largement mis en évidence dans les deux chapitres précédents : le questionnement est premier et il fonde le processus herméneutique dans notre démarche.

Or, le questionnement possède également une force politique dans la mesure où il est à la fois transformant et structurant. Comme l’écrit Lipman,

lorsque Socrate pose à Euthyphron la grosse question de savoir si quelque chose est juste parce que les dieux l’ordonnent ou si les dieux l’ordonnent parce que c’est juste, il est clair qu’après cela rien ne peut plus être pareil. Poser la question, c’est amener les gens à penser le monde autrement (Lipman, 2006 : 93).

Dans un atelier philo, le questionnement structure la pensée tout en l’ouvrant. Il l’inscrit dans des champs de réflexion particuliers et il lui permet de développer son expression, son langage singulier. On interrogera notamment ce qui relève du social, du légal, de la morale, du possible et de l’expérience. Ainsi, imaginons que nous questionnions le bien-fondé de la fessée lors d’un atelier sur la violence. Voici quelques questions envisageables : est-elle acceptée socialement ? Est-elle condamnée par la justice ? Est-ce bien ou mal de mettre une fessée ? Dans quelles situations est-il possible d’administrer une fessée ? Par qui et pour qui ? Avez-vous été témoin/victime d’une fessée ? Qu’avez-vous pensé/ressenti ? Hormis dans le domaine juridique, on remarque que chaque interrogation est susceptible de générer des réponses multiples. Mais, dans notre perspective, poser la question nous paraît plus formateur que d’y apporter une réponse définitive. Si une personne a toujours admis la fessée comme usage éducatif, se demander soudain si cela est bien ou mal opère inévitablement un déplacement, ouvre une brèche. Chercher à y répondre sans nuance présente le risque de refermer cette brèche. Nous avons illustré cette problématique dans le chapitre 5 lors d’un atelier sur la violence pendant lequel tous les élèves la légitimaient si elle venait de leurs parents. Leur apprendre qu’elle est lourdement condamnée par la justice dans certains pays d’Europe du Nord les a profondément interloqués. Notre approche vise moins l’apport de réponses définitives que le désir de « secouer » les idées reçues grâce à l’ouverture de brèches réflexives permises, non seulement par l’animation, mais par la dynamique relationnelle et coopérative du groupe puisqu’il s’agit, à terme, que les élèves deviennent des sujets réflexifs autonomes et se posent eux-mêmes des questions, à l’école et ailleurs.

La « socialisation scolaire démocratique » (Tozzi, 2006b) pourrait alors permettre aux élèves, non seulement de faire l'expérience de la démocratie (participative), mais également de questionner son mode de fonctionnement. Cela nous semble particulièrement important dans un monde qui évoque, depuis plusieurs décennies, une crise de la démocratie (Gauchet, 2002) :

Moins nous nous interrogeons sur la démocratie – ses conditions de possibilité, ses évolutions possibles, les menaces qui pèsent sur elle -, plus *les effets qu'elle produit s'étendent : plus elle devient un fait durable et habituel* et plus nous sommes déterminés par elle, *plus nous risquons de perdre la distance nécessaire* au questionnement théorique et à une pratique consciente, éclairée et responsable (Cosson, 2005 : 6).

Il s'agirait alors « de passer d'un usage mécanique, rhétorique et, en quelque sorte, conditionné de la démocratie, à un usage réflexif et critique » (*Ibid.*). La pratique philosophique serait donc un levier éducatif pour favoriser cet usage dans la mesure où elle participe à la formation du sujet réflexif, critique, attentif/attentionné et créatif²⁰⁰. En effet, la « crise démocratique » se caractérise notamment par un désengagement des individus dans la vie publique qui délègue alors tout le pouvoir d'action à un « *État gestionnaire* » (*Ibid.* : 60).

La création d'espaces de délibération pourrait jouer un rôle pour réactiver les circuits démocratiques nécessaires à la vie politique. Les ateliers philo, même s'ils n'abordent pas spécifiquement des sujets de société concrets et ne visent pas la prise de décision politique, participent néanmoins au développement de la pensée réflexive et du jugement, à l'apprentissage de la rencontre et de la coopération. Dans cette optique, là encore, le processus herméneutique nous paraît prioritaire : il s'agit avant tout de chercher à (se) comprendre et non à définir des concepts de façon irrévocable. À la suite de Galichet, nous considérons que

la démocratie est « une société interprétative » ouverte à la polysémie, à l'équivoque, au « conflit herméneutique », alors que les régimes autoritaires ou totalitaires sont des « sociétés conceptualisantes », qui enferment les individus dans des catégories [...] dont ils ne sauraient sortir (Galichet, 2019: 81).

Cela ne signifie pas que nous sombrons dans une anarchie de la pensée où tous les propos ont la même validité et la même importance dans la réflexion. La délibération permet, au contraire, de les analyser, de les contextualiser, de les critiquer. Il s'agit de « penser les pensées » (acte réflexif par excellence), en langues, et de les inscrire dans une perspective plus large, plus complexe, plus responsable et plus rationnelle ; et également dans une perspective partagée

²⁰⁰ Nous faisons ici référence à la pensée tridimensionnelle de Lipman (2006) : critique, créative et attentive/attentionnée (*caring thinking*).

grâce à la dynamique relationnelle de la communauté de recherche. La délibération n'est pas moins rationnelle qu'un processus conceptualisant. Au contraire, comme le souligne Jacques, « la pluralité des théories, leur discontinuité relative, ne sont compensées que dans la mesure où les experts sont en relation communicationnelle. [...] La rationalité est délibérative avant d'être et pour être constituante » (Jacques, 1982 : 368). Le tissage, plutôt que le tissu.

Cette « discontinuité relative » évoquée par Jacques (*Ibid.*) nous renvoie à la notion d'intraduisibles (Cassin, 2004) : des mots en langues dont les *sens* ne sont ni tout à fait les mêmes, ni tout à fait différents. La pratique philosophique avec des élèves plurilingues incarne tout particulièrement cette mise en lien des pensées/imaginaires en langues comme possibilité d'une meilleure compréhension, pour soi et avec les autres :

Il faut partir de ce que Schleiermacher nomme le Faktum de l'herméneutique, à savoir la non-compréhension. La « méthode » pour faire face à la non-compréhension est de ne pas harmoniser [...] mais de se transporter en « zone de traduction » et de demeurer aussi longtemps que possible dans cet *in-between*, entre-deux ou plus de deux, jusqu'à devenir un peu meilleurs passeurs, *go-betweens* (Cassin, 2016 : 78-79).

Cette réflexion s'inscrit avec cohérence dans le paradigme de l'intersectionnalité qui structure notre étude et notre manière d'appréhender le plurilinguisme et l'interculturalité. Ces « zones de traduction » (*Ibid.*) font écho à la fois aux « zones d'intersection » entre les langues évoquées par Coste et Cavalli (2009)²⁰¹ et à une approche interculturelle qui, selon Abdallah-Preteceille, devrait privilégier

une anthropologie relationnelle et herméneutique, c'est-à-dire un travail d'interprétation et d'analyse des interactions, des inter-définitions des individus et des groupes. L'interculturel ne se situe pas du côté d'une « vérité d'adéquation qui serait celle d'un algorithme », c'est-à-dire d'une suite de raisonnements qui fournirait une solution, mais d'une « vérité par transparence, recoupement et reprise » pour reprendre une distinction opérée par M. Merleau-Ponty (Abdallah-Preteceille, 2012 : 25).

Or, se situer dans « l'inter- » est un positionnement politique, une proposition démocratique qui défend un certain « art du tissage » (Platon, *op. cit.*), et pas seulement la conservation d'un « tissu ». Cassin l'exprime clairement :

la considération des intraduisibles fait méthode politique : creuser les différences pour comprendre ; non pas assimiler, mais jeter des ponts, appréhender simultanément, et coproduire un commun en travail. [...] La traduction « met en considération » l'autre et trame la diversité, bien au-delà du politiquement correct (Cassin, 2014 : 18).

²⁰¹ Voir citation complète dans le chapitre 6.

La traduction est à entendre au sens grec d'*hermeneuein*, d'interprétation. Dans notre contexte, la traduction est d'ailleurs souvent, d'abord, de l'*interprétariat*, d'une langue à l'autre, d'un langage à l'autre, de la pensée par le langage, du langage par la pensée. Or, le langage joue un rôle crucial pour faire advenir une réalité partagée, comme nous l'avons montré *supra* et dans les chapitres 6 et 7. Meschonnic l'affirme : « toute société dépend de sa représentation du langage et est révélée par elle » (Meschonnic, 2007 : 37). Performer les mots, en langues, et les interpréter collaborativement pourrait alors permettre à la communauté de recherche, non seulement de mieux (se) comprendre mais aussi, à sa petite échelle, de « faire société ».

Cela ne signifie pas pour autant que les tensions s'évanouissent ou qu'il s'agit de nier leur existence. Certaines approches interculturelles peuvent avoir cette croyance un peu naïve selon laquelle une simple reconnaissance de type culturel pourrait participer à la résolution de conflits inter-groupe. Au contraire, selon nous, une telle démarche culturaliste présente même le risque de les accentuer. Nous ne prétendons pas non plus les résoudre, mais notre dispositif propose, non pas de les éviter, mais de les penser collectivement, s'ils adviennent : non pas faire du conflit, ni taire le conflit, mais en parler. Il ne s'agit pas de faire de notre atelier un simple exutoire mais de considérer que son organisation (règles de parole, médiations, coopération) permet de penser les tensions, de les comprendre au mieux, et, par conséquent, de ne pas rompre le lien entre ses membres. Dans le chapitre 5, nous avons ainsi rapporté l'échange qui a opposé deux élèves autour de la question du génocide arménien (cf. Annexe 5.8, ext.3). Le cadre leur a permis de dialoguer et la réflexion collective a généré une ouverture sur la question de la mémoire en faisant une analogie avec la non-reconnaissance officielle de la guerre d'Algérie par la France jusqu'en 1999. Le raisonnement analogique est d'ailleurs un levier essentiel au processus herméneutique et à la mise en discussion des conflits. Les médiations-crétions sont particulièrement utiles pour favoriser cela : elles ne sont pas introduites dans l'atelier afin de lisser les aspérités (alors que c'est souvent ainsi que la médiation est présentée), bien au contraire, elles les révèlent par leur dynamique performative et les mettent en discussion.²⁰²

La pratique philosophique, telle que nous la concevons, favorise un dialogue interculturel qui ne vise pas un « consensus mou » qui serait du côté de l'assimilation, mais plutôt un « consensus conflictuel » qui recherche la cohésion sans gommer les différences ou censurer les paroles dérangeantes. À la suite d'Abdallah-Preteille, nous avançons que

²⁰² Voir le chapitre 3 et notamment Huver (2018).

seul un consensus conflictuel, c'est-à-dire de délibération qui s'enracine dans la pluralité des visées et des points de vue, peut fonder une société démocratique [...]. La complexité des sociétés induit nécessairement une activité communicationnelle de plus en plus forte afin de faire émerger les valeurs communes et de construire un lien social qui n'est jamais une donnée stable mais une construction permanente (Abdallah-Preteille, 1999 : 72).

Il s'agit également de pouvoir comprendre le point de vue d'autrui, même si on ne l'adopte pas, pour éviter le dogmatisme. Cette habileté de pensée est un premier pas vers la reconnaissance d'autrui dans un espace social commun. Cosson relie ainsi la conscience politique et la conscience d'autrui :

Cette relation, qui fait le va-et-vient de soi à l'autre et de l'autre à soi, semble être au cœur du fonctionnement de l'institution démocratique. Intérioriser la présence politique de l'autre dont on sait qu'il a intériorisé notre propre présence, c'est dépasser la discontinuité entre intériorité et extériorité, entre altérité et identité, entre égoïsme et altruisme, et se placer dans une dynamique politique de reconnaissance trans-individuelle par laquelle chacun se pense en commun (Cosson, 2005 : 25)²⁰³.

Dans le champ éducatif, il s'agirait de développer une didactique relationnelle qui interroge constamment nos liens (langagiers, socioculturels, intellectuels, émotionnels). En creux, ce sont alors des valeurs qui sont discutées ; entre autres, celles auxquelles l'EMC fait référence (liberté, égalité, fraternité, laïcité).

8.2.3.4 Un processus émancipatoire

Mais, comme le signale Amselle, « partager des valeurs, c'est aussi discuter constamment de la valeur de ces valeurs » (Amselle, 2010 : 35). Par conséquent, cela implique que l'esprit civique n'empêche pas la critique ou la contestation. Ainsi, à la fin d'un atelier sur la liberté (Corpus « collègue RP 2018 »), plusieurs élèves signalèrent leur désaccord avec la nouvelle loi qui interdit l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires. Bien que les élèves soient tombés d'accord, pendant cet atelier, sur le fait que la liberté ne peut pas être inconditionnelle et que certaines règles sont nécessaires pour vivre ensemble, cela ne les a pas empêchés de considérer que celle-ci est injuste et incompréhensible. Si cette règle avait été discutée avec eux, peut-être auraient-ils pu la comprendre et l'accepter, ou la comprendre mais la rejeter ; la comprendre, en tous les cas. En effet, la recherche de sens ne

²⁰³ C'est Cosson qui souligne en italique l'ensemble de ce passage dans son ouvrage.

doit pas pour autant exclure la possibilité d'une contestation, voire d'une désobéissance. Cela constitue également un enjeu démocratique et citoyen majeur. Les grandes figures nationales sont souvent de grands désobéisseurs : on peut penser au résistant Jean Moulin, aux années d'exil politique de Victor Hugo, à la féministe Olympe de Gouges que ses convictions ont menée à la guillotine ou encore à Nelson Mandela et à ses 27 ans d'emprisonnement. Tous se sont vaillamment opposés à des « valeurs » politiques qu'ils jugeaient injustes et immorales : le nazisme, le bonapartisme, la discrimination des femmes et l'esclavagisme, l'apartheid. Dès lors, si l'on souhaite que nos sociétés puissent faire naître de telles personnalités, le développement d'une pensée raisonnable, réflexive et autonome devrait constituer l'objectif principal de l'EMC. En effet, la contestation et la désobéissance peuvent être source de progrès :

N'y a-t-il pas un risque, en acceptant la désobéissance pour raisons de conscience, de voir se heurter conceptions particulières et normes collectives garantissant l'être en commun pacifié ? Ce danger semble écarté si l'acte de désobéissance est rationnellement et juridiquement assumé par l'individu : les questions débattues ont alors un caractère général du fait des considérations qu'elles impliquent comme le bien de la société, les principes éthiques en jeu [...] etc. *Cette conception de la démocratie est donc interprétative* [...]. La désobéissance peut se comprendre alors comme un acte dont la portée permet l'évolution du droit et de notre manière d'être en commun (Cosson, 2005 : 53-54).

Ce point rejoint le troisième processus (avec l'inclusion et les processus herméneutiques), qui est constitutif, selon nous, de la dynamique démocratique et pour lequel l'école peut jouer un rôle majeur : le développement d'un pouvoir d'action (politique). Cela nous paraît d'autant plus important que les élèves allophones arrivants et leurs familles sont souvent des personnes « sans voix » subissant parfois des situations particulièrement difficiles et moralement très contestables (enfants à la rue, expulsion dans un pays où leur vie est en danger, victimes de marchands de sommeil, de patrons sans scrupules...). Ce sont le plus souvent des collectifs solidaires qui prennent en charge la défense de leurs droits. Permettre à ces adolescents de se sentir légitimes et capables de faire valoir leurs droits et, le cas échéant, de contester le traitement que leur réserve la société (et parfois l'école elle-même), nous paraît être un devoir éthique indispensable pour que l'inclusion ne soit pas un vain mot. Comme le fait remarquer Fleury, les individus sont « irremplaçables » :

L'État de droit n'est rien sans l'irremplaçabilité des individus. [...] Faut-il encore comprendre ce que signifie « individu ». En fait, c'est la qualité du processus de subjectivation, l'individuation et non l'individualisme, qui protège la durabilité de la démocratie. [...]

S'individuer, devenir sujet, nécessite de sortir de l'état de minorité dans lequel on se trouve, naturellement et symboliquement (Fleury, 2015 : 13 et 17).

Cosson a établi un lien entre conscience politique et conscience de l'autre (voir *supra*). Nous ajouterons que la conscience de l'autre implique inévitablement le développement d'une conscience de soi²⁰⁴. En effet, « s'individuer » (*Ibid.*) ou « se singulariser » (Martuccelli, 2010), sans individualisme, nécessite de *penser et de nourrir sa relation à autrui et au monde*. Cela engage donc une certaine éthique relationnelle.

8.3 Éthique de la communauté de recherche philosophique en langues

8.3.1 La réflexivité contre la prescription

S'engager dans une réflexion sur l'éthique en DLC est périlleux car c'est une notion problématique en termes d'application pratique. En effet, dans les sciences de l'éducation en général, on lui préfère les notions de « morale » ou de « déontologie », dont nous la distinguerons. Selon nous, cela sous-entend que l'éthique ne pourrait pas trouver sa place dans le champ de l'action, si ce n'est en amont ou en aval de celle-ci. Or, comme nous allons l'expliquer, nous défendons l'idée d'un *agir éthique* en milieu éducatif et nous considérons que la pratique philosophique en langues auprès d'élèves allophones arrivants est un exemple pédagogique qui peut l'illustrer. Même si les textes officiels relatifs à la scolarisation de ces élèves évacuent complètement la notion d'« éthique », la didactique des langues s'y intéresse depuis plusieurs décennies. Cicurel et Spaëth rappellent ainsi les travaux pionniers de Galisson dès les années 1980 et proposent plusieurs pistes expliquant l'intérêt grandissant pour la question de l'éthique dans notre domaine : les pratiques créatives des enseignants qui s'émancipent des « méthodes » ; l'évolution du rapport à l'autorité et de la relation enseignants-apprenants, moins « verticale » ; la place grandissante accordée à la notion de « réflexivité » dans l'action enseignante ; les travaux concernant la scolarisation des élèves allophones arrivants (Cicurel & Spaëth, 2017 : 9). En effet, la psychologie du développement (Vygotsky, 1985 [1934] ; Bruner, 1983) a mis à jour les mécanismes cognitifs facilitant les apprentissages et soutenu l'idée qu'une posture « accompagnante », « guidante » et compréhensive était plus bénéfique, particulièrement pour les élèves en difficulté scolaire, qu'un enseignement

²⁰⁴ Voir chapitre 3.

transmissif et autoritaire. L'évolution des pratiques a engendré le développement d'une réflexivité enseignante qui accompagne à la fois la préparation, la mise en œuvre et l'analyse de l'action menée en classe. Cicurel et Spaëth mettent bien en évidence le lien étroit existant entre « l'attitude réflexive », l'agir et l'éthique :

Elle [l'attitude réflexive] permet un développement de l'agir car elle encourage par un mouvement rétrospectif de la pensée à convoquer les valeurs (le bien, le possible, l'impossible, le recommandable...) et aboutit à une meilleure intelligibilité de sa propre action, ce qui est la condition d'un agir éthique (Cicurel & Spaëth, 2017 : 13).

Or, cette « attitude réflexive » est également recherchée chez les élèves *via* la pratique philosophique. Même si elle ne vise pas directement une action spécifique, elle concerne un domaine plus large impliquant non seulement l'action, mais aussi l'imaginaire et les affects : l'expérience. Nous postulons donc que favoriser une attitude réflexive vis-à-vis de l'expérience peut participer au développement d'un agir éthique. Arendt, dans son essai sur la « banalité du mal » (Arendt, 1997 [1963]), met en évidence l'« incapacité de penser » d'Eichmann, chef de service nazi, lors de son procès. Cette incapacité se caractérise notamment par sa propension à ne s'exprimer que par clichés :

Plus on l'écoutait, plus on se rendait à l'évidence que son incapacité à parler était étroitement liée à son incapacité à penser - à penser notamment du point de vue de quelqu'un d'autre. Il était impossible de communiquer avec lui, non parce qu'il mentait, mais parce qu'il s'entourait du plus efficace des mécanismes de défense contre les mots et la présence des autres et, partant, contre la réalité en tant que telle (*Ibid.* : 118).

Cette analyse d'Arendt rejoint, selon nous, les enjeux politiques et éthiques de la performativité du langage : ne pas penser les mots annihile la réalité des actes. Au contraire, performer les mots, leur conférer une consistance, permet de penser la/une réalité (qui inclut autrui) et de développer un « agir » qui soit en accord avec celle-ci. Ainsi, selon Arendt, la perte morale qui engendre les horreurs de l'histoire n'est pas le fruit d'un non-respect des valeurs partagées, mais plutôt celui d'une acceptation non réfléchie de valeurs perverses :

L'effondrement moral total de la société respectable sous le régime de Hitler peut nous enseigner qu'en de telles circonstances, ceux qui chérissent les valeurs et tiennent fermement aux normes et aux standards moraux ne sont pas fiables : nous savons désormais que les normes et les standards moraux peuvent changer en une nuit, et qu'il ne restera plus que la simple habitude de tenir fermement à quelque chose (Arendt, 2005 : 75).

Ceux qui questionnent les valeurs seraient alors plus fiables que ceux qui y adhèrent sans discernement. Comme l'explique Mréjen, Arendt trouve chez Socrate

le modèle de l'activité de penser permettant cet examen critique. [...] Ce n'est pas la possibilité d'enseigner la vertu qui anime Socrate ; c'est plutôt le fait de parler et penser au sujet de la piété, de la justice, du courage, qui peut rendre les hommes plus pieux, plus justes, plus courageux (Mréjen, 2013 : N. P.)

C'est là que se situe la distinction entre l'éthique et la morale. La première propose une expérience empirique des valeurs en les questionnant, en les éprouvant, en les contextualisant, afin de mieux pouvoir les partager. Elle est interrogative, tandis que la seconde est prescriptive :

L'éthique interroge les fondements de la morale. [...] Alors que la morale a une visée instrumentale, l'éthique a une visée réflexive [...] La morale porte sur les conduites individuelles et regroupe des prescriptions sociales et comportementales. [...] L'éthique est liée à la découverte de la liberté dans l'exercice de l'action et non à partir de l'imposition de la loi, de la sanction sociale ou de la mauvaise conscience. Toutefois l'éthique ne peut pas être cantonnée au seul domaine de l'intentionnalité, elle est directement liée à l'expérience et à l'action. En conséquence, les problèmes éthiques ne peuvent être traités hors de leur contexte (Abdallah-Preteille, 1999b : 6-7).

Comme nous l'avons montré, le programme de l'enseignement *moral* et civique ne vise pas « la découverte de la liberté dans l'exercice de l'action » (*Ibid.*) mais plutôt une reconnaissance de valeurs existant en amont de toute action/contexte. De même, ce que le CECRL appelle les « savoir-être » relève plutôt de la morale que de l'éthique. D'abord, cette appellation implique son contraire (ne pas savoir être) et donc, une « éducation à être », ce qui nous semble très problématique : qui suis-je avant de « savoir être » ? Personne ? Selon quelles normes juge-t-on du savoir-être d'une personne ? La terminologie pose d'emblée un problème éthique. Les auteurs du CECRL indiquent que les « savoir-être » recouvrent « les attitudes », « les motivations », « les valeurs », « les croyances », « les styles cognitifs » et « les traits de la personnalité » (Conseil de l'Europe, 2001 : 84). En effet, tout cela nous paraît important à prendre en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cependant, les considérer comme des « savoir-être » pose problème dans la manière de les appréhender, ce que prouvent les propositions de mise en œuvre dans le CECRL :

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon les cas :

- les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve
- comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue (*Ibid.* : 85).

Parler de « caractéristiques » participe à la réification des individus et au « saucissonnage » de ce qui constitue leur humanité complexe et évolutive. Comment déterminer ces « caractéristiques personnelles » à développer et dont les élèves devront faire preuve pour « savoir être » ? Le CECRL donne des exemples tels que « les attitudes d'ouverture » ou le fait d'être « industrieux/paresseux » (*Ibid.*). Il s'agit d'un point de vue catégorisant et/ou prescriptif qui vise des normes comportementales, mais c'est également une démarche que nous considérons contestable d'un point de vue éthique car elle fait de l'humanité des sujets une simple accumulation de « caractéristiques » à réguler/gérer.

Il nous semble que les outils mis à disposition des enseignants, dont le CECRL est un exemple emblématique, peinent à sortir d'une logique systématiquement prescriptive. Pourtant, lorsqu'il s'agit de « valeurs », une perspective éthique (réflexive et interrogative) paraît d'autant plus nécessaire. Comme l'a expliqué Arendt (voir *supra*), des valeurs sans pensée réflexive peuvent être vidées de leur sens ou détournées, et devenir dangereuses pour nos sociétés, notamment des valeurs très politiques comme la sécurité ou la justice. En revanche, la délibération, la mise en discussion continue des valeurs pourraient constituer un gage de vitalité démocratique et de renforcement du lien social. Mais qu'entend-on exactement par « valeur » ?

8.3.2 Penser les valeurs

Pour définir la notion de valeur, nous reprendrons la définition qu'en donne Abdallah-Pretceille :

Le terme de « valeur » renvoie à des entités comme justice, égalité, solidarité, etc. Les valeurs ont un statut très particulier, car, d'une part elles combinent objectivité et subjectivité, d'autre part, elles s'imposent à l'individu et au groupe avec autorité et évidence. Elles n'existent que parce qu'elles s'actualisent dans l'action, mais elles sont aussi source de cette action. Elles oscillent entre l'abstraction et l'expérience vécue.

Les valeurs sont au carrefour du passé et du futur. Elles sont à la fois héritées de la tradition et porteuses d'avenir, elles sont instituées et instituanes. Elles supposent une adhésion sans laquelle elles n'existent pas et ne sont que des formules vides de sens. Légitimées dans le social, elles doivent être intériorisées pour servir d'étalon de mesure dans l'évaluation des actes et permettre ainsi le jugement moral (Pretceille, 2017b : 45)²⁰⁵.

²⁰⁵ La première partie de cet extrait a déjà été citée dans le chapitre 3 dans lequel nous avons relié la notion de valeur à celle d'universel-singulier.

De nombreuses notions philosophiques sont des valeurs, à la fois universelles et singulières dans leur appréhension et leur mise en œuvre. La pratique philosophique en langues propose donc de performer les mots qui les portent pour que les valeurs ne soient pas des « formules vides de sens » (*Ibid.*). Cela permet de dégager des pratiques, des normes et des conceptions singulières, contextualisées dans l'expérience des sujets, qui peuvent ensuite être mises en lien, en question, soumises à la critique, reliées à des émotions, aux imaginaires, etc. La réflexion collective, coopérative et délibérative favorise alors le développement d'une compréhension partagée et crée du lien social. C'est un travail qui nécessite d'être renouvelé régulièrement en (ré)interrogeant les actions qui permettent de faire (ou non) l'expérience des valeurs. Souvent, à l'annonce de la notion philosophique (la liberté, l'égalité etc.), des élèves ont des réactions spontanées du type « *C'est facile !* » ou « *Je sais c'est quoi !* ». La pratique philosophique permet aux élèves de prendre conscience de la complexité des valeurs, de ne pas les considérer comme acquises ou les réduire à certaines idées reçues, notamment grâce au questionnement : « est-ce qu'une personne qui agit mal peut être quelqu'un de bien ? » ; « Donner la même chose à tout le monde, est-ce toujours juste ? ». Comme le souligne Lipman,

La recherche éthique se doit d'examiner soigneusement ce qui est communément admis dans le discours moral. [...]

Une séance de philosophie offre l'occasion de soumettre les valeurs à la critique. Voilà probablement pourquoi on l'a exclue de l'école primaire jusqu'à ce jour et pourquoi il est urgent de l'y introduire enfin. [...] Il est difficile de concevoir un moyen de renforcer leur jugement sans les amener d'abord à examiner soigneusement les valeurs sur lesquelles fonder ce jugement (Lipman, 2006 : 117 et 267).

En effet, le jugement est étroitement relié à l'expérience. Selon nous, sans une recherche de cohérence éthique, il ne peut y avoir d'agir éthique, ni de cohésion sociale. Cet enjeu est particulièrement prégnant avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Avec eux, il est d'autant plus important de réfléchir aux mots en langues, aux valeurs et aux expériences qui y sont associées si l'on envisage une inclusion globale qui ne se limite pas au domaine scolaire.

Castellotti et Moore relient ainsi « la théorisation progressive d'une *didactique contextualisée* » et la capacité de « réimaginer l'école comme un site de la participation (Heller,

2002)²⁰⁶, de la transformation sociale et de l'émancipation » (Castellotti & Moore, 2008 : N. P.). Pour les auteures,

le contexte, en se (re)construisant historiquement, sociopolitiquement, discursivement et localement, comme un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité (*Ibid.*).

Selon nous, l'UPE2A se prête particulièrement bien à un tel projet puisqu'à sa manière et à sa petite échelle, elle représente symboliquement, par sa diversité et sa complexité constituantes, cet « espace d'action et de responsabilité politique et éthique » (*Ibid.*) qui s'ouvre dans le champ de la didactique des langues et des cultures. L'évolution de nos sociétés globalisées impose de dépasser les logiques de contrat pour s'engager dans des démarches pédagogiques participatives, délibératives et éthiques. Dans notre domaine, le concept de « contrat didactique » est largement partagé. Brousseau le définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1980 : 127). Il s'agit d'un contrat moral qui cherche à réguler les comportements et s'inscrit au sein d'un code déontologique : « la déontologie est d'abord une morale professionnelle [...] des règles de conduite » (Porcher, 1999 : 18). Si l'émergence du concept de « contrat didactique » a fait progresser les pratiques enseignantes en faveur de démarches pédagogiques plus compréhensives et plus adaptées, il nous semble néanmoins insuffisant pour répondre aux enjeux contemporains d'inclusion et de cohésion (scolaires et socioculturels). Dans nos sociétés, comme l'a noté Abdallah-Preteille, « on assiste, d'une part, à un développement du légal au détriment du social, d'autre part à une accentuation de l'appartenance groupale par rapport à l'individu » (Abdallah-Preteille, *op. cit.*, ch. 2). En effet, la logique de contrat et de code déontologique implique l'existence de règles et de lois pré-établies pour le groupe concerné. Il ne s'agit pas de contester l'existence même des règlements déontologiques mais de penser leur co-élaboration et d'en faire des enjeux de réflexion continue pour la vie collective. Nous avançons que l'atelier philo en langues peut être une matrice pour ce genre de pratiques réflexives, bénéfiques à la fois pour développer « l'esprit civique », l'expression langagière et la pensée autonome, indispensables pour se repérer et s'engager positivement dans la vie

²⁰⁶ Castellotti et Moore font référence à la réflexion suivante : « Qui participe, pourquoi et comment, et avec quelles conséquences pour qui, ce sont toutes des choses qui se découvrent et s'expliquent. Et c'est là que l'on trouve le lien entre l'interaction et l'ordre social » (Heller, 2002 : 168).

sociale. Alors que le contrat cherche à prévenir les conflits, la délibération (et, dans notre contexte, les médiations qui l'accompagnent) les met à jour pour les penser, les discuter.

Abdallah-Preteuille souligne ainsi que

L'expression « conflits de valeurs » est, en fait, un abus de langage. Des conflits peuvent, par contre, survenir au niveau des pratiques et des normes. Chaque individu [...] attribue à une valeur (courage) une signification singulière mais tous partagent la notion de courage. Ce constat ne suppose pas un accord sur les manifestations sociales du courage, mais autorise la reconnaissance de la valeur elle-même. M. Walzer [1990] évoque l'idée d'une approche réitérative des valeurs, c'est-à-dire que, pour être reconnues en tant que telles, elles doivent prendre consistance et être reprises par les individus et les groupes (Abdallah-Preteuille, 1999b : 12).

Il s'agit donc de (re)contextualiser les valeurs en confrontant les expériences et les pratiques socioculturelles singulières (contextualisation multipolaire) et, ainsi, que chacun fonde son jugement en engageant sa responsabilité morale vis-à-vis de l'autre-soi-monde. Cette démarche entre alors en résonance avec la définition de l'éthique avancée par Badiou : « l'éthique est principe de jugement des pratiques d'un Sujet, que ce sujet soit individuel ou collectif » (Badiou, 2003 : 20). La pratique philosophique en langues est donc une démarche éthique dans la mesure où elle est réflexive, critique et interrogative et qu'elle vise le développement d'un jugement responsable et autonome. Elle propose une approche interculturelle et plurilingue de type phénoménologique qui permet de penser des pratiques sociales singulières, en performant des valeurs universelles et donc, en leur conférant une consistance. Il ne s'agit pas de les conceptualiser de façon définitive mais de les « réitérer » pour les faire exister et les « épaissir » (Walzer, 1990).

8.3.3 Quelle éthique de la discussion ?

L'atelier philo, comme nous l'avons vu, est constitué d'un temps « performatif » lors duquel les représentations, les imaginaires et les compréhensions individuelles se font jour grâce aux médiations-crétions (dessins réflexifs, nuages de mots plurilingues) et d'un second temps délibératif qui commence par l'élaboration des questionnements philosophiques et se poursuit par une discussion. Cette dernière activité caractérise particulièrement la pratique philosophique en milieu scolaire. Les tenants de la PPE se réfèrent souvent à Habermas (1983 ; 1985) et à son « éthique de la discussion » pour caractériser les fondements de cette communication singulière. Leleux la définit comme « une éthique de l'intercompréhension dont les normes d'action prétendent à la validité. Cette prétention à la validité doit être honorée par

une discussion effective de tous ceux qu'elle concerne » (Leleux, 2002 : 36). La communication présuppose alors l'existence de certaines règles :

la règle (1) selon laquelle tout sujet capable peut participer à la discussion, nul n'en étant *a priori* exclu ; la règle (2) selon laquelle tous les interlocuteurs peuvent également faire valoir, exprimer ou examiner toute affirmation ; la règle (3) selon laquelle aucune autorité ou pression ne peut suspendre l'application des règles précédentes, les conditions de la communication devant toujours être favorables à cette application (Jaffro, 2001 : 74).

En effet, la discussion philosophique, telle que nous la concevons, répond à un principe d'inclusion (« la règle (1) ») qui doit rendre possible tout désir de participation (« la règle (2) ») à l'aide, notamment, de médiations langagières adaptées. Enfin, l'enseignant doit s'engager à permettre le respect absolu de ces deux principes (« la règle (3) »). Pour Habermas, comme pour son collègue Apel, la communication est le lieu où l'éthique peut se (re)fonder afin de répondre à la crise de confiance globale dans les institutions.

Avec l'éclatement des deux guerres mondiales et l'action criminelle de certains États, avec la dissolution radicale des rapports de justice sociale dans le contexte de la mondialisation, a disparu la confiance de pouvoir faire régner un jour la justice à travers les régimes politiques et juridiques. Il s'est produit ce que Jürgen Habermas a appelé les crises de rationalité, de légitimation et de motivation, plus profondément c'est l'articulation même de la conscience des individus aux institutions juridiques, morales et politiques qui s'est trouvée menacée, voire complètement dissoute. Dans ce contexte, la communication s'est manifestée comme la seule institution qui pouvait et devait se substituer aux autres lorsqu'avait disparu la confiance en elles (Apel, 1999 : 39).

Envisager la communication comme une institution implique qu'elle puisse posséder un pouvoir « instituant », décisionnaire. La rationalité de la communication permettrait alors de fonder un idéal démocratique. La discussion selon Habermas ne vise pas l'imposition de normes jugées universelles mais propose de les mettre en discussion pour juger de la validité de leur universalité :

Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle (Habermas, 1986 [1983] : 88-89, cité par Leleux, 2001 : 38).

Notre approche rejoint l'idée d'une entente communicationnelle nécessaire pour fonder le jugement. Toutefois, si nous envisageons la discussion philosophique comme un moyen de

stimuler la vie démocratique, nous ne visons pas la validation de principes universalisables (Habermas (1983) parle de « principe U »), ni l'instauration de normes morales. Notre objectif concerne le développement d'une réflexivité et d'une herméneutique, en langues, pour favoriser le jugement autonome des élèves et leur engagement responsable dans la vie sociale. Chez Habermas et Apel, le sujet tend à se dissoudre dans la dynamique intercompréhensive, qui est première. Comme l'explique Abdallah-Pretceille, au sujet de la thèse d'Habermas,

C'est par la discussion [...], par l'entente entre les individus qu'émerge la vérité, un principe universalisable. Ce qui prime ce n'est donc plus l'introspection mais la pragmatique du langage. L'universalité des normes morales est à rechercher, non pas dans l'absolu mais dans le concret de la discussion au sein de laquelle les interlocuteurs respectent des règles argumentatives. L'idéal démocratique [...] peut être fondé rationnellement dans la communication (Abdallah-Pretceille, 1999b : 9).

Or, dans notre dispositif, « l'introspection » (la réflexivité) est fondamentale. Elle ne s'oppose pas à la « pragmatique du langage » (*Ibid.*) mais est stimulée par la traduction, la mise à jour des imaginaires, des représentations, au sein d'une démarche performative et multimodale du langage. Comme nous l'avons montré, notamment dans le chapitre 4, la rationalité et l'argumentation ne suffisent pas à fonder un jugement éclairé, même si elles y participent. L'interprétation, l'imaginaire, la fiction, les émotions (Nussbaum, 2011) jouent un rôle indispensable pour tendre vers une compréhension partagée. La rationalité seule ne favorise pas (suffisamment) la compréhension d'autrui et peut entraîner des jugements froids et individualistes/nationalistes comme le prouvent parfois les actions menées au nom de la « *realpolitik* ». Comme l'explique Jaffro,

Quelque chose subsiste ainsi dans l'œuvre de Habermas de la recherche d'une fondation ultime et, sinon d'une super-norme, du moins d'une super-normativité, c'est-à-dire d'une raison ultime, pour le sujet, de reconnaître la norme et de s'adapter aux règles sociales. Cette raison ultime se confond avec la *ratio essendi* du sujet (Jaffro, 2001 : 84).

Cette thèse annihile toute possibilité d'émancipation des normes, une fois établies, puisqu'elles seraient la « raison d'être » (*ratio essendi*) même du sujet. Or, nous nous inscrivons plutôt dans une approche « réitérative » (Walzer, *op. cit.*) et contextualisée des valeurs qui s'écarte de cette conception. Selon nous, la vie démocratique et le maintien du lien social nécessitent une mise en question et en discussion régulière des normes par des sujets singuliers évoluant dans des situations variées.

8.3.4 Contextualisation et historicité des valeurs

La dimension interculturelle de notre travail nous enjoint, à la suite de Badiou, à accorder une importance particulière à la notion de situation puisqu'« il ne peut y avoir d'éthique générale, mais seulement une éthique des vérités singulières, donc une éthique relative à une situation » (Badiou, 2003 : 14). Cicurel et Spaëth rappellent ainsi qu'il existe des agir éthiques variables selon les périodes de l'histoire et les enjeux qui les sous-tendent : « Pas d'agir éthique sans une réflexion sur les régimes d'historicité qui les promeuvent ou les repoussent » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 11). C'est une raison supplémentaire pour ne pas évacuer la réflexivité originale du sujet singulier pour qu'il puisse comprendre et, le cas échéant, critiquer les « idéologies "éthiques" »²⁰⁷ qui constituent, selon Badiou, « le principal [...] adversaire de tous ceux qui s'efforcent de faire droit à une pensée, quelle qu'elle soit » (Badiou, 2003 : 125). Ainsi, nous considérons que l'éthique se fonde dans l'action et dans la réflexivité. Le rapport à l'expérience contextualise et humanise l'action, et la discussion active la dynamique réflexive et interprétative. Dans une optique didactique et éducative, il nous paraît donc moins important d'atteindre un « principe universalisant » (Habermas, 1983) que de « compliquer l'universel » (Cassin, 2016) pour permettre aux jeunes de se repérer dans un monde de plus en plus complexe, multipolaire, et d'élaborer des jugements singuliers et responsables, relatifs à des situations particulières.

Dans une perspective interculturelle, les travaux de Jullien concernant la « pensée chinoise » sont particulièrement éclairants pour éviter de succomber sans discernement à « l'idéologie "éthique" » critiquée par Badiou. Comme il l'explique, sa recherche consiste essentiellement à « réinterroger la philosophie et à la questionner dans ce qu'elle pourrait prendre, trop facilement, pour des universaux [...] savoir ce qui se passe quand la pensée ne repose plus [...] sur des rapports de filiation notionnelle comme ceux qui ont tissé notre pensée » (Jullien, 1999 : 79 et 80). Il fait ainsi remarquer que la « pensée chinoise » ne s'est pas intéressée à certaines grandes questions de la philosophie occidentale comme « la notion d'être, l'idée de Dieu et de l'idéal de liberté » et que cela l'a obligé à « repenser tout ce qui était en arrière-plan de l'idée européenne de liberté, de l'exigence de vérité » (*Ibid.* : 80). De même,

²⁰⁷ Parmi les « idéologies "éthiques" », Badiou inclut, entre autres : « doctrine des droits de l'homme, vision victimaire de l'Homme, ingérence humanitaire bio-éthique, "démocratisme informe", éthique des différences, relativisme culturel, exotisme moral, etc. ». Selon lui, ces tendances intellectuelles contemporaines sont « au mieux des variantes de l'antique prédication moralisante et religieuse, au pire le mélange menaçant du conservatisme et de la pulsion de mort » (Badiou, 2003 : 125).

l'anthropologue Descola (2005), sur son terrain d'étude, s'est rendu compte que la distinction philosophique fondamentale entre nature et culture ne pouvait pas s'appliquer à la vision du monde des Achuars d'Amazonie. Cette découverte l'a incité à proposer une nouvelle philosophie de la relation des êtres humains à leur environnement, qui pourrait potentiellement faire évoluer le traitement des problématiques écologiques. Ces exemples de « dépaysement de la pensée » (Jullien, 1999 : 80) permettent d'appréhender l'éthique dans une perspective plurilingue et interculturelle et soulignent plusieurs points importants déjà évoqués. D'abord, pour penser les valeurs et les notions philosophiques, il est indispensable de les appréhender dans des situations précises. Les conceptions qu'elles véhiculent sont le fruit d'une histoire des idées (et des langues qui les véhiculent), d'une histoire des Hommes, dans des contextes singuliers. La réflexion sur l'expérience singulière est donc fondamentale et elle détermine l'agir éthique. Si la valeur est partagée (et encore, les travaux de Descola et Jullien montrent que cela se discute), les normes et les conceptions du monde sont nécessairement des constructions variables selon des espaces-temps, les sociétés mais aussi, selon les parcours sociobiographiques des individus. Dès lors, en contexte de diversité linguistique et socioculturelle, il paraît d'autant plus crucial, d'un point de vue éthique, de *performer* les mots et les valeurs qu'ils véhiculent, non seulement pour ne pas céder à un « universalisme de surplomb », mais également pour s'ouvrir à la possibilité d'enrichir et de faire progresser les pensées en les « dépayasant ».

8.3.5 Relativisme conséquent et éthique de responsabilité

En effet, il ne s'agit pas de renoncer à partager des valeurs communes et de les diluer dans de multiples conceptions relatives à la diversité des contextes. Comme nous l'avons montré, dans nos ateliers, la performativité individuelle est suivie d'une mise en lien (carte mentale collective, questionnements philosophiques) et d'une délibération qui vise une compréhension partagée. C'est une approche résolument « horizontale » (voir *supra*) où l'éclatement est un préalable à la recherche de convergence, afin de « juger [...] toutes solutions confondues » (Cassin, *op. cit.*). Alors seulement, la communauté de recherche philosophique peut s'inscrire dans une visée éthique, à savoir « atteindre le meilleur bien pour le plus grand nombre » (Daniel, 1997 : 299). C'est ce que Cassin nomme le « relativisme conséquent » :

Le relativisme conséquent implique, je crois, de passer de l'idée d'une Vérité unique, de *la* Vérité, et donc de l'idée qu'il y a un *vrai* et un *faux*, à l'idée qu'il y a un « plus vrai », un « meilleur pour », quelque chose comme un « comparatif dédié » dans une situation donnée (Cassin, 2014 : 18-19).

En effet, la dynamique délibérative de la communauté de recherche philosophique, en langues, invite à *mettre à l'épreuve* ce qu'on admet habituellement comme des vérités, notamment en s'appuyant sur des médiations-crétions qui mettent en partage des représentations et des expériences singulières, variées et parfois contradictoires. La philosophie pragmatiste de Dewey et Lipman va dans ce sens :

les problèmes humains particulièrement ne peuvent être appréhendés ni mis en formules avec la précision qui caractérise la science. Ils nécessitent des approximations et il faut les aborder avec relativisme, accepter que la réalité qu'ils reflètent ne soit pas nécessairement conforme à l'idée qu'on s'en est faite. On doit se satisfaire de résultats plausibles, sans prétendre atteindre à une vérité absolue. [...] Ceci s'applique particulièrement aux discussions ou différends d'ordre éthique qui ne peuvent trouver de solution rationnelle (Lipman, 2006 : 34).

Lipman souligne que les « problèmes humains » ne peuvent pas être envisagés comme des idées en soi, mais doivent être confrontés à la « réalité », c'est-à-dire à l'expérience même de ces problèmes, dans des situations particulières. Le relativisme conséquent, s'il refuse l'essentialisme, ne doit pas pour autant être confondu avec le subjectivisme. Au contraire, Cassin le relie au « souci du particulier en politique » :

Le « assez de vérité pour » n'est pas ontologique, et le « meilleur pour » n'est pas moral, pas même utilitariste, parce que dans un cas comme dans l'autre, c'est l'Un (le Vrai, le Bien, la Valeur) qui est relativisé, au sens de particularisé. Il y va d'une articulation précise du singulier et de l'universel, tous deux démis au profit du particulier (Cassin, 2018 : 202).

Cette articulation de l'universel et du singulier est également au cœur de l'approche interculturelle dont nous avons montré qu'elle est un enjeu politique (voir *supra*). La notion de relativisme conséquent permet d'éviter à la fois l'essentialisme et l'universalisme « vertical » et propose une manière éthique et constructive d'envisager le dialogue interculturel autour des valeurs.

Toutefois, comment les élèves peuvent-ils se repérer dans un monde aussi divers et variable ? Ne risque-t-on pas justement une « perte de repères » ? La tentation est grande de se reposer, sans réfléchir, sur des normes valables pour tous et en tout temps, stables et universelles. Nous ne plaidons pas pour une abolition des normes, mais pour un questionnement continu de celles-ci pour éviter le danger de ne plus les penser (Arendt, 2001 [1963], voir *supra*). Ce qui permet de ne pas « se perdre », c'est donc le développement d'une « éthique de responsabilité » (Weber, 2003 [1919]) qui invite l'individu à prendre en compte les causes et

surtout, les conséquences de ses actes. Weber la distingue de « l'éthique de conviction » qui se fonde sur des dogmes et des principes supérieurs (l'idée du Bien, du Vrai...). Il ne s'agit pas de rompre avec toute éthique de conviction (la foi religieuse, par exemple), mais de l'articuler et, le cas échéant, de la subordonner à une éthique de responsabilité, sans laquelle on ne peut « faire société ». La notion de responsabilité est donc étroitement liée au contexte. Cicurel et Spaëth, en se référant à Weber, soulignent ainsi la nécessité de contextualiser l'expérience concrète de la responsabilité :

Le sociologue [Weber] attire l'attention sur le fait qu'une même maxime n'a pas une égale valeur morale selon les contextes, et il donne l'exemple de la parole évangélique « Présente l'autre joue » qui, pour un esprit religieux, est un message d'amour et de non-violence mais qui, dans un contexte de lutte contre le mal et la violence (pensons au terrorisme), devient irresponsable et sera, selon les mots de Weber, « une éthique sans dignité » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 12).

La discussion délibérative et l'animation du facilitateur visent le développement d'une éthique de responsabilité chez les élèves en les invitant à justifier systématiquement leurs positionnements et à les relier à des expériences concrètes. Le fait qu'ils s'expriment au sein d'un groupe les oblige à s'engager publiquement, devant leurs camarades et les rend particulièrement *responsables* de leurs propos. Abdallah-Pretceille explique ainsi qu'« il ne peut y avoir de valeur détachée de l'idée de responsabilité et d'action car on assiste alors à une dérive moralisatrice, une rhétorique, une invocation verbeuse et impuissante » (Abdallah-Pretceille, 1999b : 14). La seule éthique de conviction montre immédiatement ses limites dès lors qu'elle s'exprime dans un espace délibératif. Les élèves, s'ils veulent s'inclure dans la réflexion collective, n'ont d'autres choix que d'engager leur responsabilité. Or, il n'y a de responsabilité que dans la mesure où le sujet s'engage vis-à-vis d'autrui. C'est la raison pour laquelle Abdallah-Pretceille met en avant, particulièrement dans des contextes de pluralité linguistique et socioculturelle, la nécessité d'une éthique de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1997).

8.3.6 Vers une éthique de la relation

L'éthique de l'altérité nous paraît fondatrice dans la mesure où elle détermine à la fois l'éthique de la discussion et l'éthique de responsabilité. Sans reconnaissance d'autrui et de la légitimité de sa parole, la délibération ne peut pas avoir lieu dans de bonnes conditions. Aussi, comme l'explique Abdallah-Pretceille, à la suite de Levinas, l'éthique repose sur l'expérience

de l'altérité et de la responsabilité qui y est associée : « le lien avec autrui ne se noue que comme une responsabilité, que celle-ci soit acceptée ou refusée, que l'on sache ou non comment l'assumer, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour lui » (Levinas, 1991 : 18, cité par Pretceille, 2017 : 102). L'éthique est avant tout un questionnement concernant notre *relation* à autrui, au monde et à nous-mêmes. En effet, le rapport à l'altérité engage obligatoirement notre propre positionnement dans le monde. Nous retrouvons ici le continuum que nous avons établi dans notre étude : le rapport à l'autre-soi-monde. Or, notre atelier vise précisément ce questionnement, que l'on peut désormais qualifier d'éthique. Il s'agit de reconnaître l'Autre comme un sujet universel-singulier (et non comme le simple héritier d'une « culture » particulière²⁰⁸) et ainsi, de s'adresser à lui à la fois comme à un individu singulier et comme à un représentant de l'humanité tout entière. Notre relation à l'autre détermine alors notre propre identité de sujet. Meschonnic exprime bien cette réciprocité fondamentale lorsqu'il définit l'éthique comme :

la recherche d'un sujet qui s'efforce de se constituer comme sujet par son *activité*, mais une activité telle qu'*est sujet celui par qui un autre est sujet*. Et en ce sens, comme *être de langage*, ce sujet est inséparablement éthique et poétique. C'est dans la mesure de cette solidarité que l'éthique du langage concerne tous les êtres de langage, citoyens de l'humanité, et c'est en quoi l'éthique est politique. [...] L'éthique, c'est ce qu'on fait de soi, et des autres. *C'est un agir, et c'est faire de la valeur*. Et la valeur ne peut être que le sujet, ce qui immédiatement ne peut avoir qu'un sens double, faire de soi un sujet, faire que les autres soient des sujets, reconnaître les autres comme des sujets. Et il n'y a de sujet que si le sujet est la valeur de la vie²⁰⁹ (Meschonnic, 2007 : 8 et 19-20).

Cette réflexion, dans laquelle nous nous inscrivons, est cruciale pour notre étude et, d'une manière générale, pour penser et mettre en œuvre un *agir éthique* en DLC. En effet, Meschonnic soulève, selon nous, plusieurs points importants. D'abord, on ne peut se constituer comme sujet que dans l'action et, par cette action, on reconnaît autrui comme sujet²¹⁰. D'un

²⁰⁸ Voir notre chapitre 3 sur l'interculturalité.

²⁰⁹ C'est nous qui soulignons.

²¹⁰ La notion de sujet est à comprendre dans sa signification contemporaine et associée à l'émergence du concept de réflexivité. Bertucci considère que le processus réflexif permettant la conscience de soi a fait émerger la notion d'individu (qui se construit par la réflexivité) ; mais que l'individu ne devient sujet que dans la mesure où il est agissant et critique. Le sujet n'est pas seulement capable d'un retour sur lui-même, mais il « constitue une force critique, une force de contestation » ; « Le sujet n'est ni le moi, ni un soi social mais il construit une figure qui se dégage des rôles, des normes, des valeurs sociales » (Bertucci, 2007 : 15). [Extrait du chapitre 1].

point de vue didactique, il s'agit donc d'imaginer des actions pédagogiques permettant cette reconnaissance mutuelle entre les élèves mais également, dans une certaine mesure, entre les élèves et l'enseignant. Même si le cadre institutionnel implique nécessairement une asymétrie (apprenants-enseignant), une relation plus horizontale, de sujet à sujet, peut être favorisée grâce, notamment, au traitement de problématiques existentielles/expérientielles et à une « pédagogie de l'imprévisibilité ». En effet, un dispositif qui vise le développement de la pensée réflexive et interprétative ne devrait pas présumer de ses résultats. L'enseignant qui reste ouvert à l'imprévisibilité de la pensée devient curieux des individus qu'il a en face de lui. Il admet alors la possibilité d'être surpris voire transformé par l'expérience qu'il partage avec eux. « L'éthique, c'est ce qu'on fait de soi, et des autres » (*Ibid.*). D'un point de vue éducatif, le développement de l'agir éthique de l'enseignant permet de favoriser celui des élèves, dans la mesure où l'activité est partagée, interactive. La recherche collaborative de sens, autour d'une thématique reliaante, nous semble donc relever de *l'agir éthique en didactique*.

Avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France, les enjeux éthiques et politiques sont d'autant plus importants : la diversité linguistique et culturelle liée à la question de l'inclusion de ces jeunes impose de penser le lien social *via* l'activité langagière. L'insécurité linguistique et scolaire dont ils souffrent souvent²¹¹ rend également particulièrement nécessaire le développement d'une reconnaissance mutuelle, de sujet à sujet, avec la part d'opacité et parfois d'incompréhension que cela implique. Nous rappellerons ici l'importance que nous accordons au « droit à l'opacité » dans notre étude qui est, selon nous, indispensable pour un agir éthique en didactique :

Le droit à *l'opacité* [...] n'est pas le renfermement.

C'est pour réagir par là contre tant de réductions à la fausse clarté de modèles universels.

Il ne m'est pas nécessaire de « comprendre » qui que ce soit, individu, communauté, peuple, de le « prendre avec moi » au prix de l'étouffer, de le perdre ainsi dans une totalité assommante que je gérerais, pour accepter de vivre avec lui, de bâtir avec lui, de risquer avec lui (*Glissant, op. cit., ch. 2*)²¹².

Glissant défend une éthique de la relation (« avec lui »), en opposition aux postures gestionnaires, de contrôle, qui détruisent l'altérité en l'absorbant dans une pensée et une sensibilité pré-existantes. Abdallah-Preteille souligne ainsi que « l'éthique de l'altérité

²¹¹ Voir chapitre 2.

²¹² Cet extrait a déjà été cité dans le chapitre 2 mais il nous a paru nécessaire de souligner ici son importance pour notre réflexion sur l'éthique en didactique.

s'appuie sur une exigence de liberté d'autrui et donc sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions » (Pretceille, 2017 : 103). Nous préférons néanmoins la terminologie « éthique de la relation » à celle d'« éthique de l'altérité » car elle nous paraît davantage relever de l'*action* relationnelle, que du concept et de la simple « posture ». Il s'agit de « vivre », « bâtir », « risquer » (Glissant, *op. cit.*) avec l'autre, pas seulement d'avoir un regard bienveillant et curieux à son égard. Il y a un *engagement* des sujets dans une action commune et potentiellement transformante.

L'agir éthique rejoint alors la dimension performative de notre dispositif qui appréhende le langage comme acte (et pas seulement comme acte de langage) ; un acte créatif/créateur du sujet. Meschonnic (voir *supra*) signale ainsi que le sujet est avant tout, un « être de langage » : « Au lieu de l'ontologie donc, une procédure de construction qui est une procédure performative, telle que l'être soit un effet de dire » (Cassin, 2018 : 193). Or, si le sujet est un être de langage, alors il ne prend consistance que dans la relation qu'il invente *via* le langage (linguistique, corporel, graphique...). L'agir éthique est donc un agir langagier qui fait exister le sujet. Inventer son langage²¹³ devient alors d'autant plus essentiel qu'il permet conjointement d'inventer sa relation à l'autre et de se constituer comme sujet, avec lui : « l'identité n'advient que par l'altérité » (Meschonnic, 2007 : 95). Une éthique de la relation est donc reliée à une éthique du langage : une manière de concevoir et de vivre le langage en dépassant les représentations réifiantes qui le technicisent et évacuent toute dimension axiologique :

Entre excès d'honneur ou d'indignité, le langage n'est, en fait, ni un outil d'accès au réel (critère de vérité), ni une manipulation de soi et d'autrui pour résoudre des enjeux situés hors du champ direct du discours (critère de validité), le langage est au cœur même de la question philosophique et éthique (Abdallah-Pretceille, 1999b : 8).

Cette remarque justifie que l'on accorde une place de choix à la dimension performante-performative du langage en didactique des langues, en imaginant des dispositifs qui permettent une recherche collaborative de sens à l'aide de médiations-crétions langagières.

8.3.7 « Se frayer une voie vers de nouvelles intelligibilités »

La valeur universelle qui est alors mise en discussion et autour de laquelle toutes les autres (justice, liberté, égalité...) rayonnent est celle qui nous constitue en tant que sujet : notre humanité, l'expérience d'être humain en tant que l'on est reconnu comme tel, soi-même comme

²¹³ Voir chapitres 6 et 7.

un autre. Comme l'écrit Meschonnic, nous sommes d'abord des « citoyens de l'humanité » (Meschonnic, *op. cit.*) et nous avançons que c'est sous cet angle que l'EMC et le dialogue interculturel devraient être abordés, particulièrement dans les sociétés contemporaines, marquées à la fois par la globalisation et la singularisation (Martuccelli, 2010). Dans cette optique, une pratique philosophique qui prend en considération la dimension performative du langage (sa fonction illocutoire-perlocutoire) nous paraît adaptée et pertinente. Il s'agit d'appréhender l'appropriation langagière comme l'invention d'un langage universel-singulier qui fait du locuteur un sujet dans la mesure où son langage est reconnu par autrui malgré une « singularité » qui peut être déstabilisante. Celle-ci est alors à creuser, à mettre en partage, à mettre en résonance avec d'autres langues/langages. Ainsi, une trans-formation du langage et du sujet devient possible. Il nous semble particulièrement stimulant de considérer la DLC comme une discipline permettant potentiellement de « se frayer une voie vers de nouvelles intelligibilités » (Jullien, 1999 : 81). Dans ses travaux, Jullien montre, par exemple, comment

la Chine pense la réalité en termes de processus, d'interaction, dans une logique d'immanence, à partir de polarités. Elle a pensé le relationnel, et l'a instauré en premier. À titre d'exemple, pour dire « chose » en chinois, on dit « *don-xi* », à savoir « est-ouest », c'est donc une relation. [...] La pensée chinoise n'a pas isolé, abstrait, une pensée de l'atome d'un côté, et de Dieu de l'autre (*Ibid.* : 88).

En didactique du FLS, il pourrait donc être intéressant et formateur d'interroger la compréhension singulière du *sens* par chacun en révélant les dynamiques de traduction et les représentations qui accompagnent l'apprentissage-appropriation du français. Dans notre recherche, notamment dans le chapitre précédent, nous avons ainsi montré comment, chez certains élèves, la liberté peut être perçue d'abord comme un processus, et non comme un état. Le fait de performer le mot « liberté », en langues et en dessins, a permis de mettre à jour cet écart et la nécessité de le penser ensemble.

L'invention d'un langage universel-singulier, dans la relation à l'autre, participe, conjointement, à la reconnaissance de soi en tant que sujet universel-singulier. En cela, nous pouvons, à la suite de Meschonnic, avancer qu'« il s'agit de se situer dans une poétique du langage, et d'en faire une poétique de la société » (Meschonnic, 2007 : 9) et de penser « le continu langage-poème-éthique-politique » (*Ibid.* : 26)²¹⁴ : le langage, comme forme de vie singulière, se fait éthique dans la relation à l'autre (s'il y a reconnaissance du locuteur comme sujet) et propose alors une manière de penser nos liens et donc, d'inventer une pensée de la

²¹⁴ Sur la poétique du langage, voir également le chapitre 6.

polis. La didactique des langues pourrait jouer un rôle majeur dans ce projet. En effet, nous considérons que notre discipline doit assumer une responsabilité sociale, particulièrement concernant l'enseignement-apprentissage du FLS, et qu'elle ne devrait pas se réduire à la simple facilitation de relations instrumentales entre des individus dont les différences sont généralement appréhendées comme des séparations, des obstacles, des difficultés à surmonter ou comme une forme d'exotisme qui demeure éloignée de soi. Le paradigme intersectionnel qui est le fil rouge de la recherche apparaît à nouveau particulièrement cohérent pour notre démarche puisqu'elle rend possible une interpénétration des langages et des pensées, en cherchant à demeurer dans « l'espace-qui-est-entre-les-hommes » (Cassin, *op. cit.*) ; un espace à la fois politique, éthique, langagier et possiblement poétique par sa puissance créative et transformante. « Poésie et vérité, comme nous savons, étant synonymes » (Char, cité par Cassin, 2018 : 239), au moins en ce qui concerne l'existence humaine et les rapports sociaux.

Pour clore ce chapitre, nous proposons de présenter un exemple, extrait de notre première expérimentation, qui illustre concrètement comment le langage peut se faire poème, c'est-à-dire une « invention de pensée », une « œuvre » qui « impose le point de vue du continu, car elle est une transformation d'une forme de langage par une forme de vie et la transformation d'une forme de vie par une forme de langage » (Meschonnic, *op. cit.*, ch. 6). La production ci-dessous (Figure 28) a été réalisée par Zobair, un jeune homme de 16 ans, réfugié afghan, ayant été très peu scolarisé antérieurement. Son orientation scolaire/professionnelle était considérée comme très problématique par l'ensemble de la communauté éducative qui, comme nous l'avons entendu dans la salle des professeurs, « ne savait pas quoi faire de lui », et était démunie pour lui proposer des activités compte tenu de ses difficultés à l'écrit. Or, il n'a officiellement plus le droit de profiter du dispositif UPE2A et son âge n'oblige pas l'institution à le scolariser. Alors qu'il paraît « perdu » en classe ordinaire et que son avenir est très incertain, il a été bouleversant de se rendre compte, pendant les ateliers, à quel point l'institution scolaire était impuissante à percevoir, et surtout à prendre en considération, la maturité et les capacités réflexives et interprétatives exceptionnelles de cet élève. Son dessin, accompagné d'écrits, répond à la consigne « dessine l'atelier philo ». Il a été présenté par Zobair lors de la séance finale de retour d'expérience.

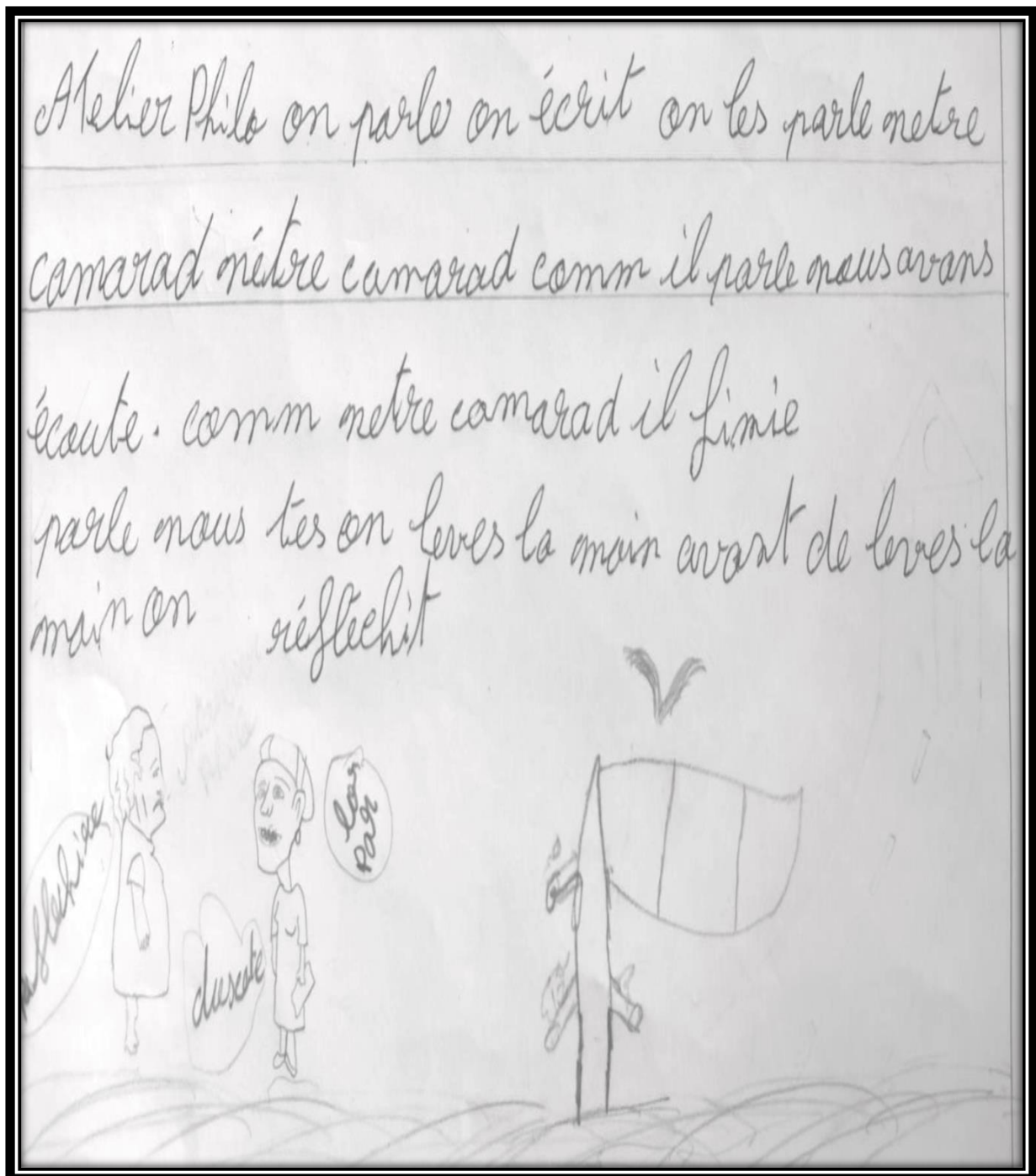


FIGURE 28 - DESSIN DE L'ATELIER PHILO SELON ZOB AIR

Le dessin présente trois niveaux de lecture et d'interprétation de l'atelier. Chacun insiste, à sa manière, sur l'importance d'une éthique relationnelle. Le premier niveau correspond à la trace écrite qui témoigne des difficultés de Zobair dans ce domaine. Néanmoins, il a choisi d'écrire spontanément alors que ce n'était pas obligatoire. Le passage peut être transcrit ainsi : « Dans l'atelier philo, on parle, on écrit. On parle à nos camarades. Quand notre

camarade parle, nous l'écoutons. Quand notre camarade a fini de parler, on peut lever la main. Avant de lever la main, on réfléchit ». Zobair met en avant les règles de parole et le travail réflexif. Il souligne la manière dont la relation à l'autre et au groupe s'organise dans le respect, comment « l'entente communicationnelle » peut favoriser la réflexion collective et individuelle : on écoute celui qui parle, on attend qu'il ait fini de parler pour lever la main et on réfléchit avant de parler. Le deuxième niveau, qui introduit le langage graphique (les deux personnages, en bas à gauche) met encore en relief l'aspect relationnel du dispositif, permis par la discussion. Il place d'ailleurs le verbe « discuter » entre les deux personnages alors que les mots « parler » et « réfléchir », écrits derrière la tête des personnages, semblent être des activités plus individuelles, bien que nécessaires à la discussion. On peut faire l'hypothèse que le personnage de droite représente Zobair car il semble porter un pakol (un béret traditionnel typiquement afghan). Enfin, le dernier niveau de lecture et d'interprétation de l'atelier philo passe un cap dans la métaphorisation puisque la troisième représentation, en bas à droite, est purement graphique. On y découvre une sorte d'arbre avec une branche en forme de drapeau et un oiseau volant dans le ciel. Voici la manière dont Zobair a explicité le sens de sa réalisation :

Zo : En fait c'est c'est... C'est un arbre. Il a sorti sur la terre. Là... y a un drapeau, drapeau en fait. [...] Sur le drapeau y a, y a un [z] oiseau qui, qui vole...
ASC : C'est le drapeau de quel pays ?
Zo : Bah en fait je sais pas...
ASC : C'est juste un drapeau.
Zo : Ouais. Et les oiseaux il veut qu'il prenne une maison dans le arbre mais vous voyez souris, ils le laissent pas.
ASC : Qui le laisse pas ?
Aj : Souris !
ASC : Y a une souris dans l'arbre, qui empêche l'oiseau de se poser ? Sur le drapeau ?
Zo : Oui. [...] Parce que euh il veut le place, il veut rester, il veut manger non ? Il veut pas voler toute la journée (Rires) [...] Ça veut dire que dans le pays y a des personnes qui faisaient la guerre et peut pas... rester. (Rit)
ASC : Eh oui. Il y a ceux qui empêchent l'oiseau de se poser sur l'arbre. [...]
Ni : Madame je peux voir le dessin ? S'il vous plaît ?
ASC : Oui bah vas-y fais-lui passer.
Ami : Moi je peux voir après ?
Zo : Regardez pas trop sinon les oiseaux ils vont mourir (Rit).
ASC : Si on regarde trop les oiseaux vont mourir ?
Zo : Eh oui.
Dje : C'est en Afghanistan ça Zobair ?
Zo : On a déjà que... que il faut respecter un petit peu. [...]
ASC : Ah il faut les laisser tranquilles en fait (en parlant des oiseaux)
Zo : Ouais. [...] il est trop fatigué.

Cette émouvante verbalisation montre, de façon emblématique, comment l'invention d'un langage multimodal, mis en partage, permet à l'individu à la fois d'exister comme sujet singulier et d'être reconnu par les autres. Le groupe a d'ailleurs été très curieux de sa réalisation et beaucoup ont souhaité voir son dessin de plus près. Cependant, Zobair n'a pas souhaité entrer dans une comparaison avec l'Afghanistan lorsque Djenis l'a évoqué. Il a même ressenti une forme d'irrespect dans le fait que Djenis lui demande de quitter le langage métaphorique pour revenir à sa situation « réelle ». Mais, comme nous l'évoquions plus haut, la vérité du « réel » se niche parfois davantage dans la poésie que dans la rationalité des faits. La création de Zobair est une médiation métaphorique qui performe l'idée d'atelier philo, et met en lumière certains de ses effets. Celui-ci aurait fait « sortir un arbre de terre », point de départ d'une réflexion sur son rapport singulier au monde, illustré par la figure de l'oiseau. Nous considérons que sa réalisation donne un aperçu des bénéfices que notre dispositif peut générer, grâce aux médiations-créations performatives, en termes de réflexivité et de compréhension de sa relation à soi, aux autres et au monde. Le langage de Zobair n'a pas besoin d'être parfait ou beau pour inventer une pensée et devenir poème ; un poème qui devient un « acte éthique » en lui-même :

Parce qu'il fait du sujet, il vous fait du sujet. De qui l'écrit, d'abord, fondamentalement, mais aussi, et autrement, de qui le lit et éventuellement en est transformé. Si c'est un acte éthique, un poème n'est un poème que s'il est d'abord cet acte éthique, qui transforme à la fois une vie et un langage et par là transforme aussi l'éthique : c'est une éthique en acte de langage. Sa poétique n'est rien d'autre. Toute la différence avec l'esthétique (Meschonnic, 2007 : 27).

Il nous paraît très important de penser des agir éthiques en didactique du FLS en proposant des dispositifs pédagogiques opérationnels. Ceux-ci devraient se fonder prioritairement sur une éthique relationnelle qui vise l'inclusion de TOUS les élèves, même et surtout ceux qui sont les plus exclus par l'institution scolaire. Pour ce faire, nous défendons la combinaison de quatre approches :

- 1/ Des approches interactionnelles qui favorisent une « entente communicationnelle » et une dynamique de groupe collaborative et co-réflexive
- 2/ Des approches interculturelles de type sociobiographique et phénoménologique (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 : 57) qui évitent les formes de culturalisme en prenant en considération les parcours et les expériences des individus, considérés comme des sujets universels-singuliers.

3/ Des approches performatives qui permettent de faire émerger les représentations, les croyances et les imaginaires, en langues. À ce titre, les médiations-créations peuvent constituer un moyen adapté pour les faire advenir, les mettre en commun et les discuter.

4/ Des approches herméneutiques qui visent le développement de compétences réflexives et interprétatives. La priorité est accordée à la recherche de sens, ce qui permet néanmoins de développer des compétences langagières, tout en stimulant l'engagement cognitif et affectif des sujets dans la réflexion. Il s'agit de promouvoir une éducation au jugement raisonnable qui permet à l'individu de s'identifier comme sujet autonome, critique et créatif. Dans cette optique, l'appropriation langagière est une forme de créolisation linguistique et socioculturelle qui vise, non pas une « cible », mais un enrichissement existentiel et expérientiel réciproque passant par l'invention d'un langage universel-singulier. Dans cette optique, les activités de traduction, dans le cadre d'une recherche collaborative de sens, nous paraissent particulièrement pertinentes.

Notre thèse tend à montrer que la communauté de recherche philosophique, en langues, pourrait constituer une forme d'agir éthique en DLC. Cette expérience ouvre une réflexion sur les responsabilités socio-politiques de notre discipline en termes d'appréhension de l'interculturel et du plurilinguisme, notamment auprès de publics en situation de migration pour lesquels les enjeux d'inclusion sont déterminants. Il nous semble donc nécessaire d'admettre que l'agir éthique implique aussi la possibilité que ces publics transforment nos pratiques professionnelles, mais aussi nos expériences, qu'ils nous bousculent, nous créolisent. Et peut-être alors, avec eux, pourrions-nous participer au projet d'une « mondialité apaisée » (Delmas-

Marty, 2017)²¹⁵. À titre personnel, ma rencontre avec ces jeunes a laissé une *trace* : lorsqu'aujourd'hui j'entends les mots « liberté », « égalité », « bonheur » etc., je ne peux m'empêcher de les penser un peu à travers leurs yeux, leurs croyances, leurs idées, leurs histoires, leurs langues. J'ose croire que cela est vrai pour chacun de nous.

²¹⁵ Delmas-Marty emprunte le néologisme « mondialité » à Glissant (2010) qui l'oppose à la mondialisation. Sur le site internet dédié à l'auteur, on trouve l'explication suivante : « Seuls les lecteurs imprudents, et non suffisamment attentifs à la précision de Glissant quant à l'appréhension des phénomènes contemporains, peuvent faire la confusion entre son regard sur la mondialisation et sa conception toute particulière de la "mondialité". On pourrait même considérer là deux termes antinomiques dans l'esprit de l'écrivain, puisqu'il y est revenu à maintes reprises, notamment dans ses derniers essais : si la mondialisation est bien un état de fait de l'évolution de l'économie et de l'Histoire, et qu'elle procède d'un nivellement par le bas, la mondialité est au contraire cet état de mise en présence des cultures vécu dans le respect du Divers. La notion désigne donc un enrichissement intellectuel, spirituel et sensible plutôt qu'un appauvrissement dû à l'uniformisation que nous ne connaissons hélas que trop ». <http://www.edouardglissant.fr/mondialite.html>

Le *Manifeste pour une mondialité apaisée* (2017) de la juriste Delmas-Marty est en ligne sur le site du journal *Médiapart* (la conférence et le texte) :

<https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/241217/manifeste-pour-une-mondialite-apaisée?onglet=full>

Synthèse du chapitre 8

Les notions de plurilinguisme et d'interculturel sont étroitement liées à l'idéologie socio-politique européenne. Celle-ci véhicule une conception des langues et des cultures qui est principalement instrumentale et vise une gestion de la diversité, sous l'égide d'un « universalisme de surplomb » (Merleau-Ponty, 2008) qui ne contribue pas à un développement équilibré du plurilinguisme en Europe (domination du *global english*), ni à celui des échanges interculturels (replis identitaires). Nous avons avancé trois points qui participent à expliquer cette situation : le statut et le traitement des langues minoritaires, une histoire linguistique fondée sur l'idée de l'existence d'une proto-langue et l'influence du mythe de la tour de Babel. Dès lors, le fait de réinvestir les notions de plurilinguisme et d'interculturel sous un angle humaniste, en s'intéressant d'abord aux dynamiques relationnelles entre des sujets plurilingues plutôt qu'aux langues elles-mêmes, implique de *transformer* les « imaginaires des langues » (Glissant, 2010).

Nous considérons qu'il s'agit d'abord de penser et d'inventer collectivement la réalité que nous partageons et de mettre la diversité linguistique et socioculturelle au service de ce projet. Dans cette optique, il nous paraît nécessaire d'adopter une approche « horizontale » et de souscrire à une « vision pluricentrique » (Collombat, 2012) afin de contrer les postures surplombantes et de s'extraire de la dichotomie centre/périphérie largement ancrée depuis l'époque coloniale et désormais inadaptée au monde globalisé dans lequel nous vivons. Nous avançons que la notion de médiation (Liddicoat & Derivry, 2019) pourrait être un outil socio-politique particulièrement intéressant pour soutenir une herméneutique du/des sens et rendre possible une construction commune. Nous avons également montré les potentialités sociopolitiques d'une approche performative du langage en nous référant au travail de la Commission Vérité et Réconciliation (Afrique du Sud, 1995-1998) qui l'a mise en œuvre. Dans la mesure où nous considérons, à la suite de Dewey (2018 [1916]), que la vocation première de l'école est de préparer les futurs citoyens à vivre avec/en intelligence dans la société réelle, l'action pédagogique a un rôle majeur à jouer.

D'ailleurs, la pratique philosophique, telle que nous la concevons, peut s'apparenter à une expérience de la vie démocratique dans une perspective délibérative, participative et collaborative. Elle est souvent associée à l'enseignement moral et civique (EMC), ce qui nous paraît toutefois quelque peu enfermant. Idéalement, une action transversale et transdisciplinaire, inspirée des méthodes de l'Éducation nouvelle, nous paraîtrait plus favorable pour offrir la possibilité aux jeunes de *vivre* des valeurs démocratiques. Il est important de souligner

l'importance des processus dynamiques qui permettent à une démocratie d'exister afin qu'elle ne se réduise pas à un type d'organisation. Nous en avons dégagé trois principaux, caractéristiques de la pratique philosophique en langues : le processus inclusif, le processus herméneutique et le processus émancipatoire.

Enfin, nous appréhendons la pratique philosophique auprès des élèves allophones nouvellement arrivés en France comme un agir éthique. Elle permet de dépasser les logiques de contrat pour interroger collectivement les valeurs sur lesquelles se fonde notre vivre-ensemble. Développer une attitude réflexive chez les jeunes pourrait jouer un rôle crucial pour qu'eux-mêmes soient capables, à l'avenir, d'agir de façon éthique et responsable (Arendt, 1997 [1963]). Nous souscrivons donc davantage à une « approche réitérative des valeurs » (Walzer, 1990) qu'à la recherche d'une validation de principes universalisables (Habermas, 1983). Il s'agit de « compliquer l'universel » (Cassin, 2016) et de permettre aux élèves de fonder leur jugement singulier en respectant une éthique de responsabilité (Weber, 2003 [1919]). Ce travail ambitionne plus globalement le développement d'une certaine éthique relationnelle qui implique de reconnaître, dans ses actions, l'autre comme un sujet universel-singulier et, ainsi, de se constituer comme tel. L'invention de soi est, conjointement, l'invention d'un langage qui permet de se relier à l'autre (Meschonnic, 2007). La poétique du langage, toujours renouvelée dans les dynamiques relationnelles qui nous animent, pourrait alors ouvrir la voie à une poétique de la société (*Ibid.*). Le rôle de la didactique des langues et des cultures pourrait être déterminant dans ce projet radicalement inclusif mais implique qu'elle accepte de faire trembler ses fondations pour « se frayer une voie vers de nouvelles intelligibilités » (Jullien, 1999 :81).

Chapitre 9 : Troisième expérienciation (2019) - Réfléchir et agir avec les enseignants : déstabilisations et possibles transformations

« On veut rentrer la vie dans la case au lieu de mettre des lunettes pour regarder la vie »
Halina, enseignante en UPE2A (Collège Monticelli, Marseille)

Ce chapitre correspond à la **troisième expérienciation de notre étude**. Nous ne l'avons pas anticipée car elle est le résultat d'une proposition d'une partenaire de notre recherche. Elle est donc une conséquence de notre action sur le terrain et elle offre la possibilité d'amorcer une nouvelle spirale réflexive, à la fois comme prolongement de notre analyse et comme ouverture dans le domaine de la formation professionnelle.

Dans un premier temps, nous décrivons la manière dont nous avons constitué **un groupe de réflexion collaborative autour de la pratique philosophique en classe de FLS** grâce à un partenariat avec le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille (section 9.1).

Les interventions à visée formative que nous avons menées dans une dizaine d'UPE2A ont permis de **mettre à l'épreuve notre dispositif en variant les contextes**. Nous interrogerons donc les modalités de sa mise en œuvre en fonction de la particularité des situations d'enseignement-apprentissage. Nous nous demanderons si les projets innovants en UPE2A pourraient potentiellement faire évoluer **les politiques d'établissement** vis-à-vis de l'accueil des élèves allophones arrivants. Nous verrons également comment les enseignants perçoivent **l'introduction de la pratique philosophique** dans leur activité professionnelle (section 9.2).

Les retours d'expérience mettront en lumière **l'intérêt et la motivation suscités par la dynamique réflexive et collaborative** de l'atelier de philosophie en langues. Nous montrerons alors que cette pratique pourrait être appréhendée comme une activité pédagogique complémentaire (et non « décrochée ») des autres dans la mesure où plusieurs indicateurs semblent signaler qu'elle participe à **une appropriation langagière durable** (section 9.3).

Enfin, la section 9.4 soulignera **les potentialités transformatives du « dérangement »** dans le cadre de la formation professionnelle.

9.1 Une nouvelle action auprès des enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille

9.1.1 Un développement imprévisible de la recherche

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 7, nos actions au collège Rosa Parks en 2018 et 2019 ont été facilitées et soutenues par une formatrice du CASNAV, Estelle C., qui a assisté à plusieurs ateliers. Avec Marion (l'enseignante de l'UPE2A), elle a également participé au recueil du corpus vidéo en filmant certains ateliers. Celle-ci a ainsi réalisé un montage de l'atelier philo portant sur la liberté, en 2018²¹⁶. Ayant suivi des études de philosophie, elle était particulièrement intéressée par le dispositif que nous développions. À la fin de la session 2018, elle proposa que nous organisions une présentation de l'atelier aux enseignants de FLS du second degré, dans le cadre du Plan académique de formation (PAF). En effet, le CASNAV a la possibilité de proposer des formations spécifiques pour les enseignants qui interviennent auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. C'est ainsi que notre action s'est inscrite dans le programme de formation continue des professeurs de FLS de l'académie d'Aix-Marseille au cours de l'année scolaire 2018-2019.

Pour notre thèse, cela a engendré un développement inattendu. En effet, le cœur de notre travail, de type recherche-action, concerne l'élaboration d'un dispositif original et innovant, comme levier de réflexion pour la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme en contexte UPE2A. En revanche, nous n'avions pas envisagé de proposer une action de formation. Cette nouvelle expérimentation amorce un prolongement de notre recherche, une nouvelle spirale réflexive : elle ouvre des perspectives, qui resteront à poursuivre. C'est une dynamique qui nous paraît tout à fait cohérente avec la méthodologie de la recherche-action qui se caractérise par un aller-retour constant entre théorie et pratique (voir chapitre 1). Si les expérimentations précédentes ont été mûries, anticipées, choisies et préparées de manière à créer un lien direct avec les enjeux de la thèse, celle-ci a d'abord émergé spontanément du terrain et d'une partenaire de la recherche. Elle entame un nouveau développement réflexif ; d'où la notion de « spirale » qui évoque le mouvement continu et infini d'une recherche-action (Kemmis & Mc Taggart, 1988 : 14).

²¹⁶ Cette vidéo est consultable sur le lien suivant :

<https://drive.google.com/file/d/1ab6yZaSnztTdtDwdDfz3ADCnX3RfmqTW/view?usp=sharing>

Nous préférons toutefois parler de « sensibilisation » ou d'« action à visée (trans)formative », plutôt que de « formation », dans la mesure où nous ne nous sommes pas présentée comme formatrice, mais comme collègue et chercheuse. Par ailleurs, nous n'avons pas souhaité présenter notre dispositif comme un outil déjà modélisé mais comme un dispositif en construction, possiblement évolutif et modulable selon les contextes. Pour ne pas nous écarter excessivement de notre sujet et éviter de nous improviser « formatrice », nous avons voulu assumer notre rôle d'enseignante en situation de recherche. Nous n'avons pas caché la modestie des expérienciations précédentes, inédites en contexte UPE2A, et donc la nécessité de multiplier les actions pour consolider, corriger, améliorer le protocole que nous avons progressivement mis en place et poursuivre l'enrichissement de notre réflexion. Il ne s'agissait donc pas de diffuser un dispositif « clé en main » mais plutôt de proposer une collaboration à des enseignants intéressés afin de fonder un groupe de réflexion, une communauté de recherche, sur la pratique philosophique en classe de FLS. En parallèle, le dispositif continuait à être expérimenté au sein de notre dernière session d'ateliers au collège Rosa Parks (voir chapitre 7). Seule une posture collaborative paraissait à la fois honnête intellectuellement et enrichissante pour notre travail. Bien sûr, il s'agissait également que les enseignants puissent tirer profit de cette collaboration. En cela, notre démarche rejoint les objectifs de la formation continue des enseignants dans la mesure où celle-ci a pour but de « permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais [...] ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes » (Cuq & Gruca, 2002 : 142). Nous remarquerons d'ailleurs les potentialités (trans)formatives d'une telle organisation. Nous allons y revenir.

9.1.2 Sensibilisation au dispositif « atelier philo en langues »

L'ensemble des enseignants de FLS du second degré a ainsi été invité à deux demi-journées de formation lors desquelles nous avons présenté notre travail de recherche, sensibilisé les stagiaires au dispositif « atelier philo en langues » et proposé une collaboration à visée formative aux intéressés. L'une a eu lieu en décembre 2018, la seconde en janvier 2019. Les stagiaires présents étaient une quarantaine au total. Chaque formation, d'une durée de 3 heures, s'est déroulée de la manière suivante :

- **Une mise en situation** : il s'agissait de faire *vivre* un atelier philo aux stagiaires, sans les y avoir préparés, pour que, d'une part, ils puissent y réagir spontanément et, d'autre part, qu'ils se mettent à la place des élèves. Nous avons donc animé un atelier sur le thème de la liberté comme nous l'aurions fait avec des élèves, sans justifier nos choix,

dans un premier temps. Ce fut une version accélérée d'une heure mais qui respectait toutes les étapes du protocole : traduction de la notion, réalisation de dessins réflexifs et de champs lexicaux plurilingues, mise en commun et création d'une carte mentale collective, élaboration de questionnements philosophiques, discussion.

- **Réflexion en petits groupes** : À la suite de cette expérience, les enseignants ont été invités à réfléchir, en petits groupes, à la question suivante : « Quelles "compétences" et "postures" ce dispositif permet-il de travailler ? ». Pour soutenir leur analyse, ils avaient à leur disposition des réalisations d'élèves (dessins, extraits de transcription, cartes mentales) produites sur le même thème que le leur (la liberté). Nous avons ainsi pu constater que les élèves avaient eu des idées similaires à celles des adultes.
- **Mise en commun** : Les réponses des stagiaires ont été mises en commun, discutées et justifiées à partir de leur expérience de l'atelier et des extraits de corpus mis à leur disposition. Pour conclure ces échanges, nous leur avons fourni un tableau synthétique récapitulant les « habiletés » et les « postures » que certains grands représentants de la philosophie pour enfants (Lipman, Tozzi, Galichet) mettent en avant. Il a été frappant de constater que, globalement, les réponses des enseignants coïncidaient avec les propositions des auteurs, tout en y adjoignant des éléments spécifiques au contexte de l'UPE2A : l'interculturalité, le plurilinguisme, la pratique de l'oral, l'acquisition de lexique. Dans le tableau transmis, nous avons proposé de faire de la « compétence réflexive », caractéristique de la communauté de recherche (philosophique), une « macrocompétence » englobant les autres et nous avons mis en avant le fait qu'elle pourrait avoir une influence positive sur le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle dans l'enseignement-apprentissage. L'annexe 19 présente le tableau, tel qu'il a été transmis aux stagiaires.
- **Présentation de la recherche-action et de ses premiers résultats** : Après avoir décrit le cadre théorique et l'action mise en œuvre, nous avons insisté sur la manière dont nous avons choisi de faire évoluer le protocole de l'atelier, sur les raisons (théoriques et expérientielles) qui ont justifié ces changements progressifs. Nous avons ainsi abordé la place du dessin réflexif, le rapport à l'expérience, l'importance du questionnement, la posture du facilitateur et la préparation des ateliers. Enfin, nous avons conclu en formulant un grand questionnement problématique (en quatre points), que nous avons soumis à la discussion : « Stimuler la pensée en langue première et en langue seconde dans le cadre d'une recherche collaborative et philosophique pourrait-il :

- Favoriser la prise en compte des plurilinguismes et l'appropriation de la langue seconde par et pour chacun ?
 - Développer une approche interculturelle « sociobiographique » (non culturaliste) ?
 - Lutter contre l'insécurité linguistique, sociale et scolaire ?
 - Développer des compétences transversales (« habiletés de pensée », « postures ») utiles pour tous les apprentissages disciplinaires ? »
- **Retour d'expérience et proposition de création d'un groupe de travail à visée formative sur la pratique philosophique en classe de FLS :** À la fin de la formation, les stagiaires ont été invités à compléter un questionnaire de retour d'expérience et à indiquer s'ils souhaitaient participer à un groupe de travail sur la pratique philosophique en classe de FLS. Les questions étaient les suivantes :
 - Quel est votre avis général sur la pratique philosophique en classe de FLS ?
 - Selon vous, quel est son intérêt principal ? Sa faiblesse principale ?
 - Après cette formation, vous posez-vous des questions ? Si oui, lesquelles ?
 - Souhaitez-vous participer au groupe de travail sur la pratique philosophique en classe de FLS ?

28 retours d'expérience ont été recueillis (le bilan des réponses est consultable dans l'annexe 20). 12 enseignants ont souhaité participer au groupe de travail à visée formative. Nous allons maintenant décrire sa mise en œuvre.

9.1.3 Création d'un groupe de réflexion à visée formative : une méthodologie collaborative

12 enseignants et 8 établissements scolaires ont été concernés. Cet écart s'explique par le fait que deux enseignants peuvent travailler dans un même établissement, l'un dans une UPE2A « classique », l'autre dans une UPE2A accueillant des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement (le collège Vieux Port et le collège Monticelli). D'autres se partageaient la classe (le collège Henri Wallon et l'UPE2A pour les élèves NSA du collège Monticelli). Les établissements étaient majoritairement des collèges mais nous sommes également intervenue dans un lycée professionnel. Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vision d'ensemble des établissements, des enseignants impliqués et du nombre de séances ayant eu lieu avec les élèves.

Établissement scolaire - Ville	Enseignant(s)	Nombre d'ateliers	Thèmes abordés	Effectif approximatif ²¹⁷ de la classe
Lycée professionnel Ampère (Marseille)	Jalila	3	La liberté ; la vie et la mort ; la religion	Entre 15 et 24
Collège Longchamp (Marseille)	Blandine	3	La nature ; le désir ; l'amour	Environ 20
Collège Darius Milhaud (Marseille)	Fanny	3	La fraternité ; l'école ; l'égalité	12-13
Collège Monticelli (Marseille)	Halina	3	Le bonheur ; la liberté ; l'égalité	Entre 15 et 20
Collège Monticelli (UPE2A – élèves NSA)	Béatrice et Mathilde	3	La liberté ; l'amour ; l'égalité	Entre 20 et 24
Collège Vieux Port (Marseille)	Noémie	2	La liberté ; l'égalité	Entre 10 et 15
Collège Vieux Port (UPE2A – élèves NSA)	Véronique	3	L'égalité ; l'amitié ; la liberté	15
Collège Henri Wallon (Marseille)	Anna et Jean-Yan	1	Les langues et le langage	Environ 20
Collège Daudet (Istres)	Séverine	3	L'égalité ; le bonheur ; la violence	5-7 élèves
Collège Fabre (Vitrolles)	Pauline	3	La liberté ; devenir adulte ; l'égalité	Entre 15 et 20

TABLEAU 12 - EXPERIENCIATION 3 - ACTIONS DANS LES CLASSES

Le format proposé aux enseignants impliqués consistait en la mise en œuvre de trois ateliers philo avec leurs élèves : le premier animé par moi et observé par l'enseignant ; le second co-animé ; le troisième animé par l'enseignant et observé par moi. Chaque séance était suivie d'un court entretien avec l'enseignant (5-15 minutes). La question posée était la suivante : « Qu'as-tu pensé de l'atelier ? » et, après les ateliers dispensés par les enseignants, nous ajoutions « comment l'as-tu vécu ? ». Ce format de trois séances a pu être respecté avec tous

²¹⁷ L'effectif fluctue régulièrement dans les UPE2A : il y a des arrivées et des inclusions en classe ordinaire toute l'année. Les groupes sont parfois différents selon le créneau d'intervention. La grande majorité des enseignants, lorsque nous leur avons demandé quel était leur effectif nous a indiqué une « fourchette » ou un chiffre approximatif.

les enseignants, sauf au collège Vieux Port (groupe de Noémie, 2 séances) et au collège H. Wallon (1 séance), en raison de problèmes organisationnels. Les thèmes philosophiques ont été choisis par les enseignants, parfois par les élèves. Au total, 27 ateliers de 2 heures ont eu lieu entre février et avril 2019. Parallèlement, nous avons également organisé une session de 6 ateliers au collège Rosa Parks ; l'un d'eux a été animé par l'enseignante (cf. Expérimentation n° 2, chapitre 7).

Afin d'accompagner les enseignants dans leur initiation à la pratique philosophique en langues, un dossier partagé en ligne (un « drive ») a été créé, intitulé « Philo en UPE2A – dossier partagé ». Il contenait, et contient toujours : des outils généraux pour l'animation, des supports et des outils classés par thème (notamment, des fiches pour l'animation qui ont été élaborées et mises en ligne pour chaque sujet abordé), des éléments théoriques (essentiellement extraits de notre demi-journée de formation) ainsi que toutes les réalisations des élèves (dessins, champs lexicaux, cartes mentales)²¹⁸. Les enseignants avaient (et ont toujours) la possibilité d'y ajouter de nouveaux documents. Cependant, leur charge de travail ne leur a pas permis d'enrichir le « drive », si ce n'est Blandine qui a partagé une fable sur le thème de l'environnement. Ils l'ont néanmoins beaucoup exploité comme ressource, notamment pour la préparation des ateliers que certains continuent de dispenser.

Lors de la troisième séance, nous avons distribué un questionnaire de retour d'expérience aux élèves, aux enseignants (dans lesquels nous incluons Marion, l'enseignante du collège Rosa Parks avec laquelle nous avons fait une session « longue ») et à Estelle, la formatrice du CASNAV. Tous les enseignants, sauf un, nous ont rendu leur questionnaire, soit 10 retours d'expérience (2 questionnaires ont été complétés en binôme). En ce qui concerne les élèves, 89 questionnaires de retour d'expérience ont été recueillis auprès de 7 groupes sur 10. Les trois groupes n'ayant pas répondu sont les deux groupes d'élèves NSA et celui du collège H. Wallon où seul un atelier a pu avoir lieu. Le questionnaire et le bilan des réponses des enseignants sont consultables dans l'annexe 21. Ceux des élèves sont consultables dans l'annexe 22. Quant au retour d'expérience d'Estelle, la formatrice du CASNAV, il se trouve dans l'annexe 13.

Enfin, pour clore l'année scolaire et faire un bilan collectif de l'expérience, notre groupe de réflexion s'est réuni pendant une demi-journée au CASNAV à la fin du mois de juin 2019. Tous les enseignants étaient présents, excepté Véronique, Mathilde, Anna et Jean-Yan. Le point

²¹⁸ Le dossier partagé « Philo en UPE2A » est consultable en suivant le lien ci-dessous :

https://drive.google.com/drive/folders/1RgGHWgszHD_vPJjShPtgFx6nD8rAfRJ5?usp=sharing

de départ de la réunion et des échanges a été la présentation des bilans synthétiques que nous avons élaborés à partir des retours d'expérience des enseignants et des élèves (cf. Annexes n° 21 et n° 22). Cela a permis de dégager quelques lignes de force ainsi que certains écarts entre les perceptions des enseignants et des élèves, sur lesquels nous allons revenir. Une discussion collective s'est également engagée sur quatre points, que nous avons soumis au groupe :

- La posture de l'enseignant-animateur
- L'institutionnalisation et la place de l'atelier philo
- Les enjeux inclusifs et éthiques du dispositif, en lien avec les conditions d'accueil et de scolarisation de ces élèves
- Les réflexions pédagogiques pour l'enseignement du FLS en général.

Les enseignants ont également présenté les prolongements effectués ou envisagés avec leurs élèves suite à notre action-réflexion collective. 3 enseignants ont continué les ateliers, 7 ont indiqué qu'ils envisageaient d'en refaire l'année suivante, 2 ne se sont pas prononcés. 2 enseignants ont également indiqué qu'ils aimeraient se former davantage. La réunion s'est conclue avec la présentation de l'avancée de notre recherche et une interrogation sur notre conception de la langue en didactique, notamment sur la possibilité de renouer avec la dimension performative du langage *via* le développement des capacités réflexives des élèves.

9.1.4 Corpus : vue d'ensemble

CORPUS – EXPÉRIENCIATION N° 3				
Date	Action	Corpus écrit	Corpus audio et audiovisuel	Corpus graphique
18/12/2018 et 22/01/2019	Deux demi-journées de formation-sensibilisation à la pratique philosophique en classe de FLS – Création d’un groupe de travail	28 questionnaires de retours d’expérience (cf. Annexe 20)		
Février-avril 2019	27 ateliers philo (10 groupes d’élèves différents – 8 établissements scolaires) L’ensemble des réalisations des élèves sont consultables en ligne : https://drive.google.com/drive/folders/1RgGHWgSzHD_vPjShPtgFx6nD8rAfRJ5?usp=sharing	« Nuages de mots » plurilingues	Enregistrement audio des 27 ateliers philo de 2h - Quelques extraits vidéos.	Dessins réflexifs
		Cartes mentales	Enregistrement audio des entretiens compréhensifs d’explicitation menés auprès des enseignants après chaque atelier	
		89 questionnaires de retour d’expérience des élèves (cf. Annexe 22)		
		10 questionnaires de retours d’expérience des enseignants (cf. Annexe 21)		
25 juin 2019	Demi-journée au CASNAV : retour d’expérience et bilan collectifs		Enregistrement audio de l’ensemble de la réunion (3 heures)	

TABLEAU 13 - CORPUS - EXPERIENCIATION 3

Ce nouveau corpus, relativement conséquent, initie une nouvelle spirale réflexive pour notre travail et nous offre de nombreux chemins d’analyse. L’ouverture que nous proposons dans ce chapitre s’inscrit dans la continuité de notre travail de thèse et invite à le questionner et à le prolonger. Selon nous, l’intérêt premier de cette collaboration à visée formative est la

possibilité de *déplacer* notre regard et de *mettre à l'épreuve* notre travail grâce à la multiplicité des interventions, des contextes et des sujets impliqués. C'est pourquoi, même si d'autres pistes étaient envisageables, nous nous focaliserons, d'une part, sur la question de l'adaptabilité du dispositif selon les contextes et, d'autre part, sur les retours d'expériences (particulièrement ceux des enseignants) qui soulignent ou questionnent des problématiques générales de la didactique du FLS *via* notre collaboration réflexive sur le terrain. Cela nous amènera à constater les potentialités (trans)formatives de cette expérience.

9.2 Variabilité des contextes et mise à l'épreuve du dispositif

9.2.1 Variabilité des groupes et des individus

Notre venue dans les classes a conféré à notre travail « une orientation écologique (se situer au plus près de chaque situation de classe) » (Anciaux & Molinié, 2017 : 77). Les auteurs évoquent cette « orientation » au sujet de leur recherche-action-formation en Guadeloupe portant sur la prise en compte de l'identité plurilingue (français, créoles) des enfants à l'école. À partir d'une problématique générale, il s'agit de *comprendre* le contexte et les sujets impliqués grâce à une action (à visée formative) et, inversement, d'adapter l'action aux contextes et aux sujets. Mettre en œuvre des ateliers philo dans différentes situations de classe génère des effets (difficultés, bénéfiques, réactions d'élèves et d'enseignants...) qui permettent de mieux comprendre ces contextes et ainsi de questionner et de faire évoluer l'action didactique. Celle-ci doit cependant rester cohérente avec la problématique de recherche, que nous avons formulée ainsi avec les enseignants, lors de notre première rencontre : *Stimuler la pensée en langue première et en langue seconde dans le cadre d'une recherche collaborative et philosophique pourrait-il :*

- *Favoriser la prise en compte des plurilinguismes et l'appropriation de la langue seconde par et pour chacun ?*
- *Développer une approche interculturelle « sociobiographique » (non culturaliste) ?*
- *Lutter contre l'insécurité linguistique, sociale et scolaire ?*
- *Développer des compétences transversales (« habiletés de pensée », « postures ») utiles pour tous les apprentissages disciplinaires ?*

Ces questionnements auxquels nos expérimentations précédentes ont apporté des éléments de réponse ont été (re)mis en débat et mis à l'épreuve par la multiplicité des regards et la diversité des situations.

Ainsi, lorsque nous avons présenté notre action et proposé la création d'un groupe de réflexion sur la pratique philosophique en classe de FLS, la principale crainte des enseignants a été la difficulté à *inclure* l'ensemble de leurs élèves dans une telle activité. Les questions recueillies dans les retours d'expérience le montrent clairement :

Comment intégrer les non-francophones (pas toujours de traducteurs) ? Comment inclure les élèves les plus en retrait ? Y a-t-il un âge plus favorable à la réflexion ? Comment intégrer les plus jeunes dans une discussion philo ? Comment adapter plus précisément avec un dispositif NSA ? Comment faire avec un grand groupe ? (X2)
--

Cela pointe une des caractéristiques majeures de l'UPE2A : sa grande hétérogénéité (âges, niveaux de langue, élèves non scolarisés antérieurement) et, ce qui complique encore la situation d'enseignement-apprentissage, des effectifs souvent importants. En effet, ces points ont été soulevés avec pertinence et justesse car, si la question de l'âge n'a pas posé de problème particulier, celle de l'hétérogénéité des niveaux et les effectifs importants ont, en revanche, mis en évidence la nécessité de moduler le dispositif et de questionner certains de ses présupposés.

Les effectifs très importants des collèges Longchamp et Monticelli (entre 20 et 25 élèves) ont ainsi rendu difficile le moment de la discussion. Les élèves étaient très impliqués pendant la première partie de l'atelier (réalisations individuelles, mise en commun et création de la carte mentale) mais demeuraient largement silencieux au moment des échanges. Leurs retours à leurs enseignants et en fin d'ateliers indiquent que la dimension du groupe les impressionnait et que, même s'ils avaient envie de parler, ils ne parvenaient pas à se lancer. Dans une moindre mesure, nous avons fait le même constat avec l'UPE2A du collège Fabre (15-20 élèves) dans laquelle seule une poignée d'élèves prenait la parole pendant la discussion (bien qu'une évolution favorable de la répartition de la parole ait été constatée lors de la troisième séance). Nous avons pu remarquer précédemment dans des retours d'élèves silencieux leur implication et le grand intérêt qu'ils tiraient néanmoins de cette activité en termes d'écoute et de compréhension. C'est le cas, par exemple, de Wassianti, au collège Rosa Parks, une élève qui parlait peu mais dont le retour montre à quel point elle était impliquée (cf. Annexe 14). Nous signifions donc ici notre réserve sur une corrélation directe entre le manque d'investissement et le faible nombre de prises de parole. Toutefois, le fait que plusieurs élèves des collèges Monticelli et Longchamp signalent leur désir de s'exprimer sans oser le faire nous a incitée à imaginer une adaptation du dispositif pour les grands groupes. Nous avons donc proposé un atelier au collège Monticelli (dispositif pour les élèves NSA) lors duquel nous avons

mis en place des petits groupes de discussion (constitués par l'enseignante), chacun traitant une question philosophique. Dans ce protocole, le facilitateur navigue entre les groupes et fait une animation partielle des discussions. Un rapporteur présente ensuite la discussion de son groupe et quelques échanges en classe entière peuvent avoir lieu. L'avantage de ce protocole a clairement été une libération de la parole grâce aux petits cercles de parole. Tous les élèves se sont exprimés (en première ou seconde langue) et cela a facilité le passage aux échanges en grand groupe. Toutefois, l'animation restant partielle, les exigences en termes de pensée réflexive sont plus difficiles à soutenir. L'organisation implique également une certaine autonomie des élèves et au moins un « bon parleur » dans chaque groupe. Cette expérience nous incite à penser qu'elle peut être une alternative intéressante pour initier la pratique philosophique avec une UPE2A dont l'effectif est important. Cependant, à terme, l'objectif devrait tout de même demeurer la discussion en plénière afin de favoriser la pensée réflexive ainsi que la dimension plurilingue et interculturelle de l'activité. Nous pensons qu'il ne faut pas négliger non plus les possibles évolutions des postures des élèves si les ateliers s'étaient poursuivis.

La question des élèves ayant un niveau faible en langue française préoccupait également les enseignants, à juste titre, mais elle a peut-être été moins problématique que ce qu'ils imaginaient. L'expression « barrière de la langue » est souvent employée. Elle apparaît dans le premier feed-back des enseignants, ainsi que dans plusieurs entretiens. Cela nous paraît révélateur de la difficulté à trouver des *médiations langagières* pour entrer en relation avec les élèves qui commencent leur apprentissage de la langue française. Toutefois, notre dispositif collaboratif en propose plusieurs (dessins, traductions, reformulations), ce qui a permis d'inclure même les grands débutants dans la première partie de l'atelier (jusqu'au moment de la discussion). Ce fut le cas avec Gi An, une élève du collège D. Milhaud qui venait d'arriver du Vietnam la semaine où nous sommes intervenue. Les dictionnaires en ligne ont permis de lui faire comprendre le sujet dont nous parlions. Elle a ainsi réalisé un champ lexical plurilingue franco-vietnamien sur le thème de la fraternité, copié la carte collective et recherché le lexique qu'elle ne comprenait pas. Elle a semblé très heureuse de ce contact et de cette mise en lien avec sa langue première ; ce n'est pas étonnant compte tenu de l'isolement linguistique (et socio-scolaire) de cette jeune élève (seule locutrice vietnamienne) qui découvrait à peine le mot « bonjour » en français. Néanmoins, elle n'a pas pu participer à la discussion car aucun élève ne pouvait jouer le rôle de traducteur auprès d'elle alors qu'un autre jeune de l'UPE2A, débutant également mais arabophone, a pu suivre la discussion grâce à la traduction d'un camarade.

L'inclusion de l'ensemble des élèves dans l'activité semble donc atteindre sa limite au moment de la discussion pour les débutants qui sont les uniques locuteurs de leur langue première et qui ne connaissent pas une autre langue véhiculaire. Dans le groupe d'Halina, au collège Monticelli, nous avons pu inclure un frère et une sœur indonésiens débutants complets en français dans l'ensemble des activités, y compris la discussion, grâce à l'utilisation de l'anglais. Si certains ne peuvent pas être inclus dans la dynamique des échanges, il est toutefois possible de leur proposer une activité en lien avec la thématique : poursuite du travail de traduction ou de la réalisation graphique en lien avec le sujet, recherche d'images ou d'œuvres en ligne... Cela pourrait alors faire l'objet d'une présentation au groupe à la fin de l'atelier. L'inclusion de tous les élèves dans l'atelier philo, même les débutants complets, ne nous paraît donc pas insurmontable grâce à la mise en place de médiations langagières variées (bien qu'elles soient limitées au moment de la discussion). La jeune élève indonésienne du groupe d'Halina signale même, dans son retour d'expérience, l'intérêt de cette activité pour le développement de son lexique : « I've learned lots of new words during these lessons. They're great »²¹⁹. Cela prouve que son niveau débutant en français ne l'a pas exclue de l'atelier.

Les séances qui ont eu lieu avec le groupe d'élèves NSA du collège Vieux Port ont, quant à elles, posé problème et question. Les autres jeunes NSA auprès desquels nous sommes intervenue (collège Monticelli) étaient principalement des élèves de plus de 16 ans ayant une bonne pratique de l'oral et venant de pays variés. Les quelques débutants complets avaient des médiateurs-traducteurs pour les accompagner. L'effectif important a rendu l'activité compliquée, notamment la discussion (voir *supra*), mais une adaptation des modalités semble montrer que la pratique philosophique est tout à fait envisageable et qu'il y a une grande marge de progression si les ateliers se poursuivent. Avec ces jeunes peu ou pas scolarisés antérieurement, la carte mentale n'est pas obligatoirement copiée mais éventuellement photographiée et distribuée aux élèves lors de la séance suivante. Ils peuvent également choisir le dessin en priorité (et non le champ lexical plurilingue), selon leur niveau de littératie. Dans l'UPE2A du collège Vieux Port, nous avons pensé adapter l'atelier de la même manière et imaginions même la tâche facilitée par l'effectif plus restreint qu'au collège Monticelli. Pourtant, l'atelier a été considéré comme un « échec » par Véronique, l'enseignante, lors des deux premières séances. À la différence du collège Monticelli, les élèves de cette UPE2A étaient plus jeunes (12-15 ans) et, pour la très grande majorité, syriens ou roms. Nous le précisons car nous avançons que le manque de diversité du groupe et les parcours de vie de ces

²¹⁹ Traduction : « J'ai appris beaucoup de nouveaux mots pendant ces séances. C'était super. »

jeunes sont importants à signaler pour comprendre la difficulté de la mise en œuvre de l'atelier. En effet, le parti pris de notre protocole est de ne pas fournir de supports mais de les faire réaliser par les élèves (les médiations-crétions) afin de partir de leur propre pensée et de leur propre expérience. Il s'agit d'accorder une légitimité à leurs idées, sans les orienter, et une place, s'ils le souhaitent, au partage d'expérience. Or, ce point de départ, créatif et personnel, a mis en difficulté plus de la moitié des élèves. De plus, l'enseignante n'avait pas eu le temps de les préparer à notre venue (comme demandé) et beaucoup ne comprenaient pas notre démarche. Les élèves n'étaient pourtant pas débutants complets et des traductions étaient possibles entre eux. Mais plusieurs étaient ouvertement réfractaires à l'activité et ont refusé de réaliser quoi que ce soit. Nous postulons plusieurs explications.

D'abord, commencer l'atelier par une activité graphique (et *a fortiori* écrite) avec des élèves encore peu alphabétisés serait trop difficile pour des jeunes qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer ainsi. Comme l'exprime Véronique, « *c'est trop compliqué [...] trop dur [...] ils ne comprennent pas* ». Néanmoins, l'activité initiale de traduction de la notion a bien fonctionné. Nous émettons donc certains doutes sur une explication uniquement fondée sur l'analphabétisme des élèves. Ce qui distingue fondamentalement le moment de la traduction de la notion et celui des productions des médiations-crétions est qu'il s'agit de commencer à réfléchir par soi-même. Or, particulièrement avec les élèves NSA, c'est une proposition totalement inédite. En effet, l'enseignement consacre la majorité du temps à la question (indispensable et urgente) de l'entrée en littérature mais, selon nous, au détriment (quasi-total, au moins dans un premier temps) des enjeux existentiels et expérientiels inhérents à l'apprentissage d'une langue seconde et à l'inclusion socio-scolaire des élèves. Les activités comportent majoritairement des exercices linguistiques structuraux qui n'engagent pas une appropriation globale de la langue seconde dans toutes ses dimensions. La lecture et l'écriture sont une priorité absolue, en tout cas dans les premiers mois. Véronique exprime cette préoccupation : « *il faut structurer* », c'est-à-dire, selon elle, ancrer le travail dans l'écriture, être plus guidant, pour que les élèves confèrent un sens à l'activité. Une pratique scolaire dans laquelle *le sens passe avant la structure et dans laquelle la pensée autonome se substitue à la transmission* a donc des difficultés à trouver sa légitimité dans ce contexte, et même à être comprise, à la fois aux yeux des élèves et de l'enseignante (celle-ci avait d'ailleurs hésité avant de rejoindre notre groupe de réflexion sur la pratique philosophique, croyant son contexte de classe inadapté).

De plus, l'analphabétisme des adolescents nécessite d'être relié aux parcours de vie qui ont entraîné cette situation. Les élèves NSA du collège Vieux Port sont majoritairement roms et syriens. Depuis leur naissance, les premiers n'ont généralement connu que la grande misère ; les seconds, que la guerre et la violence. Deux grands adolescents roms du collège Monticelli avaient ainsi justifié leur manque d'implication dans un atelier : « *Nous, on ne se pose jamais de questions* ». Se poser des questions implique d'envisager l'avenir, un futur désirable, et surtout, de se reconnaître et d'être reconnu comme *sujet*. Or, pour cela, encore faut-il avoir certains espaces de reconnaissance de soi ; ce qui est difficile lorsque la survie guide les choix et les actions et que la société invisibilise, discrimine ou criminalise votre groupe d'appartenance. Selon nous, l'école a un rôle déterminant à jouer auprès de ces jeunes nouvellement scolarisés, notamment en termes de reconnaissance individuelle. Dans cette optique, malgré les difficultés que nous avons rencontrées, nous avançons que les ateliers philo qui soutiennent une éducation à la pensée par/pour soi-même, ont particulièrement leur place auprès des populations les plus défavorisées, notamment les adolescents NSA.

En concertation avec Véronique, nous avons choisi, lors de la dernière séance, de proposer des supports iconographiques que les élèves pouvaient choisir pour illustrer le thème, « la liberté ». Les élèves ont ainsi écrit quelques mots/phrases en lien avec l'image, ce qui a permis de constituer la carte mentale. Véronique les faisait écrire au tableau pour continuer le travail d'alphabétisation avec eux. D'après elle, leur faire noter permettrait une meilleure appropriation que si nous écrivions nous-même les mots au tableau. Cela a surtout, selon nous, permis aux élèves de reconnaître l'activité comme scolaire et légitime et de les impliquer davantage. Toutefois, notre travail s'est apparenté à de la description d'images, associée à un travail d'écriture, et non à une réflexion à visée philosophique. Quelques échanges ont eu lieu pendant la réalisation de la carte mentale mais il n'y a pas eu de discussion collective. Véronique était beaucoup plus satisfaite de cette séance qui, reconnaissons-le, s'est déroulée plus sereinement que les précédentes. Cependant, nous ne considérons pas avoir animé un atelier philo car il n'y a pas ou peu eu de place pour la réflexivité et la pensée autonome. Les séances précédentes, en revanche, avaient eu le mérite de faire émerger quelques idées personnelles pendant la discussion. L'enseignante est restée debout, dans une position verticale, très guidante et transmissive. Cela s'explique par la configuration de la classe, très petite, et par les grandes difficultés des élèves à énoncer une pensée personnelle. Toutefois, nous avançons que cette « compensation » de l'enseignante, très compréhensible, ne peut pas permettre le développement d'une pensée autonome chez les élèves. Compte tenu des difficultés

particulières de ce contexte, faut-il y renoncer ? Évidemment, non. Au contraire, nous croyons qu'il s'agit de trouver de nouvelles médiations langagières pour ce type de groupe d'élèves NSA, très fragilisés par l'existence. Nous considérons qu'il s'agit d'un devoir éthique. Peut-être faudrait-il leur faire choisir une image en ligne, plutôt que de leur en proposer, introduire la gestuelle, la musique, des arts plastiques, des cartographies etc., des activités créatives variées, pour faire émerger leur pensée propre par d'autres chemins. Ce sont des pistes à explorer sur lesquelles nous reviendrons en conclusion. Bien sûr, ces éléments constituent des indices pour des analyses futures et ils ne pourront être consolidés qu'en multipliant les ateliers philo, selon des modalités variées, auprès des élèves allophones non scolarisés antérieurement, avec lesquelles des sessions longues mériteraient d'être mises en œuvre.

La vulnérabilité des élèves allophones nouvellement arrivés en France nécessite une attention particulière. Dans le chapitre 7, nous avons ainsi évoqué le cas de Kévin (collège Rosa Parks) qui nous avait signalé son malaise, se positionnait toujours en retrait, voire en opposition, tout en souhaitant continuer à participer aux ateliers. Marion, l'enseignante, lors de nos entretiens, a signalé plusieurs fois à son sujet la charge émotionnelle que l'activité suscitait chez lui : « *ça le bouleverse* », « *les questions qu'on se pose le bouleversent* ». Si les réactions de ce type se multiplient dans un groupe, la situation demande une vigilance accrue et l'action mise en œuvre mérite d'être questionnée, voire modulée. Les effets d'une pratique performative peuvent être puissants, mais aussi « bouleversants » pour des adolescents qui sont parfois très fragilisés. Ainsi, lors d'un atelier sur l'amour au collège Monticelli (groupe d'élèves NSA), un jeune mineur non accompagné dont la mère venait de mourir dans son pays d'origine a interpellé son enseignante et moi : « *Comment faire quand on a perdu la dernière personne qui nous aimait ?* ». Un autre, lors du même atelier, s'est scarifié les bras. Il s'est levé pour apporter un papier à son enseignante et souhaitait visiblement nous montrer ses blessures qui saignaient encore. Il nous a alors expliqué qu'il souffrait d'un chagrin d'amour : il ne supportait plus que celle qu'il aime le rejette. Ces émergences « bouleversantes », même si elles sont extrêmement déstabilisantes, voire effrayantes, trouvent néanmoins un lieu d'expression, encadré par des camarades, un enseignant et des modalités communicatives et relationnelles singulières. Le malaise de Kévin a révélé une situation familiale trouble et un besoin de soutien sur ce sujet (avec la psychologue scolaire). Le jeune orphelin a pu dire son chagrin et a reçu le soutien d'autres camarades ayant également traversé des épreuves de deuil. L'enseignante a pu informer l'infirmière et la psychologue du collège de la propension de son autre élève à se scarifier et nous avons pu discuter collectivement de la manière de vivre le rejet de l'être aimé.

Au collège Darius Milhaud, où le climat était particulièrement conflictuel dans l'UPE2A, lors d'un atelier sur l'égalité, un élève s'est ouvertement moqué du handicap moteur d'un de ses camarades. Plutôt que de se limiter à un rappel à l'ordre ou à une punition comme le cadre scolaire le ferait habituellement, l'atelier a permis d'engager une discussion pour comprendre ce qui le dérangeait dans le handicap de cet élève. Il a alors révélé qu'il ne supportait pas les « privilèges » de celui-ci : le fait qu'il puisse s'asseoir quand les autres doivent rester debout ou qu'on lui porte son plateau à la cantine. Les autres ont été très choqués par ses propos, ce qui lui a montré que son point de vue n'était pas partagé, ni justifié rationnellement. L'élève moqué lui a ainsi lancé « *prends mon handicap !* », lui signifiant que ce n'était pas quelque chose d'enviable. Cet échange a ainsi révélé le besoin énorme d'attention de ce jeune, au point d'en venir à jalouser un camarade en situation de handicap. Nous avons d'ailleurs remarqué que lorsque les adultes lui accordaient une attention pleine, cet élève parvenait à s'extraire immédiatement de son attitude insolente et rebelle. La dimension performative de l'atelier philo en langues et les questionnements qu'il suscite impliquent des formes d'émergence de soi, avec/pour les autres, face aux autres, qui engagent la responsabilité individuelle et collective. En cela, nous le croyons extrêmement formateur pour favoriser une éducation éthique à la pensée et aux valeurs, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent. Il peut également permettre de mettre à jour des vulnérabilités ou des tensions qui, dans ce cadre, s'offrent à la réflexion et à la compréhension collaborative, à la recherche de sens. Cela favorise alors une (re)création de liens, un tissage intersubjectif, interculturel.

Les situations diverses que nous avons rencontrées ont mis en évidence les allers-retours constants existant entre l'individu et le groupe, ainsi que les *transformations* réciproques effectives ou potentielles qu'ils induisent. Ainsi, dans l'UPE2A du collège Darius Milhaud où les relations entre les élèves étaient particulièrement difficiles et les ateliers laborieux compte tenu de l'émergence de tensions, les élèves ont néanmoins largement plébiscité l'atelier dans leurs retours d'expérience. L'enseignante a également choisi de poursuivre la pratique philosophique malgré les difficultés rencontrées, percevant les bénéfices possibles pour la dynamique de groupe. Lors du retour collectif avec les autres enseignants, elle nous présentera la carte mentale réalisée avec ses élèves lors d'un atelier philo au CDI portant sur l'amitié (cf. Annexe 23), un thème qui n'a certainement pas été choisi au hasard. On perçoit ici certaines pistes qui pourraient prolonger ce travail : l'analyse des dynamiques individuelles et groupales stimulées par la dimension plurilingue et interculturelle de notre dispositif. En effet,

Dans un groupe, les individus partagent un but commun, ce qui les place en situation d'interdépendance : chacun a, au moins partiellement, besoin des

autres pour atteindre son objectif personnel. De plus, au sein du groupe se développent des phénomènes de leadership et d'influence réciproque, permettant la répartition des tâches et la coordination des actions entre les membres. Enfin, la dynamique de groupe s'intéresse aux conditions de développement du groupe et de sa « maturation » sous la forme d'une équipe (où l'interdépendance est totale et le leadership tournant) (Glinne-Demaret, 2019 : 207).

Les travaux de la psychologie sociale sur la vie affective des groupes (Pagès, 1968) pourraient apporter un éclairage intéressant sur cette question, tout comme ceux de la sociologie clinique (Gaulejac (de), Hanique & Roche, 2007). Ce dernier domaine a notamment cherché à comprendre comment certains espaces permettent d'associer « la puissance des processus groupaux à la recherche de compréhension et de production collective de connaissances » (Glinne-Demaret, 2019 : 208)²²⁰, ce qui rejoint les enjeux didactiques des organisations collaboratives en milieu scolaire.

Il nous apparaît également que la diversité des situations et des expériences de classe est à relier à la variété des « styles professoraux » (Cicurel, 2013 : 25). Les trois facteurs que Cicurel met en avant pour cerner un style professoral sont la « formation professionnelle », la « culture éducative » et le « soi enseignant » (*Ibid.* : 26). En termes de formation professionnelle, les enseignants d'UPE2A ont la particularité de ne pas tous être lauréats du même concours de recrutement, quand ils le sont. En effet, certains sont vacataires. Parmi ceux qui ont participé au groupe de réflexion à visée formative, plusieurs étaient professeurs des écoles ou vacataires, une autre était enseignante d'espagnol et tous les autres étaient des enseignants de lettres modernes avec une formation ou une certification en didactique du FLE/S. S'y trouvaient de jeunes enseignants nouvellement recrutés (Séverine, Anna, par exemple), comme des enseignants plus chevronnés (Blandine, Véronique, par exemple). La question de la culture éducative joue également un rôle sur la manière de recevoir une proposition pédagogique et de la mettre en œuvre. Séverine souligne ce point lors du retour d'expérience collectif en évoquant sa difficulté à rester neutre, à ne pas intervenir pour laisser penser les élèves : « *même nous quand on était élèves on ne nous a pas appris à réfléchir. On a nos représentations. [...] [l'atelier philo oblige à] un travail sur soi* ». Enfin, le « soi enseignant » met en jeu la personnalité, les émotions, le vécu personnel de l'enseignant sans le limiter à un être de savoirs et de savoir-faire. Dans des contextes aussi compliqués et

²²⁰ « Vincent de Gaulejac, Michel Bonetti et Jean Fraisse ont conçu à la fin des années 1970 des espaces groupaux de travail sur les conflits vécus rencontrés dans des situations sociales concrètes : les groupes d'implication et de recherche (GIR) » (Glinne-Demaret, 2019 : 208).

imprévisibles que ceux que nous rencontrons en UPE2A, le « soi enseignant » se révèle particulièrement dans sa capacité à « faire face », non seulement pédagogiquement mais humainement. Ainsi, le climat de classe, mais également les apprentissages et la dynamique de groupe sont aussi influencés par la douceur de Fanny, par l’humour et la chaleur de Marion, par la théâtralité de Véronique, par la grande empathie affective de Béatrice... Il y a un style professoral par individu et il participe activement au contexte de classe. Gajo écrit que « le contexte ne préexiste pas à l’interaction, il se construit par et avec elle » (Gajo, 2001 : 98). Nous reprenons à notre compte cette idée mais nous substituerions le terme *relation* à celui d’« interaction » : le contexte émerge des dynamiques relationnelles qui l’« actualisent »²²¹. Ces constats mettent en évidence, selon nous, la pertinence de choisir une « orientation écologique » (Anciaux & Molinié, *op. cit.*), au plus près des contextes et des sujets singuliers auprès desquels nous agissons. Cela semble particulièrement indispensable compte tenu de la perspective humaniste, globale et complexe (non techniciste) que nous revendiquons. Ainsi, les styles professoraux des enseignants que nous avons rencontrés ont joué un rôle sur la manière d’accueillir et de vivre l’expérience de la pratique philosophique dans leur classe. Par exemple, certains, comme Marion, avaient déjà l’habitude des pratiques pédagogiques collaboratives (classe organisée en îlots) ; d’autres avaient des approches beaucoup plus « verticales » et transmissives qu’accompagnantes, ce qui a influencé la manière de guider les ateliers. Cependant, tous avaient en commun une grande implication professionnelle et un esprit ouvert à l’innovation et à la réflexion, voire à la remise en question pédagogique. Cela s’explique, d’une part, par leur investissement volontaire dans cette expérience partagée à visée formative et, d’autre part, par le contexte « extrême » de l’UPE2A qui pousse les praticiens dans leurs retranchements : hétérogénéité de niveaux et d’âges, arrivées d’élèves au fil de l’eau, problématiques sociales graves, enjeux non seulement linguistiques, mais scolaires, identitaires et socioculturels. Comme l’affirme la sociologue Lorcerie, les enseignants d’UPE2A se doivent d’être (ou de devenir) des « pédagogues virtuoses »²²². Ils sont donc souvent insatisfaits du (peu de) matériel à leur disposition, de son inadaptation à leurs élèves. Ainsi, l’un des atouts de notre dispositif, mis en avant par les stagiaires dans leurs retours d’expérience après notre présentation initiale, serait la possibilité de « sortir du cadre scolaire » :

²²¹ Voir également le chapitre 2 sur la manière d’envisager les phénomènes de contextualisation.

²²² Lorcerie a exprimé cette idée lors d’une journée d’études organisée par Canopé (le réseau de création et d’accompagnement pédagogiques) intitulée « L’esprit critique : formation, outils et méthodes » (15 mai 2019 - Marseille).

La mise en œuvre de compétences langagières hors d'un contexte d'apprentissage Sortir du cadre scolaire Les sortir des activités scolaires « ordinaires » S'extraire des pratiques scolaires classiques Faire parler les élèves sans sujets artificiels ou trop collés à la vie moderne, déjà souvent abordés.
--

9 stagiaires soulignent leur intérêt pour la dimension interculturelle du dispositif. Dans un entretien, Pauline (collège Fabre) exprime également son désir de « *proposer autre chose* » et fait remarquer que les manuels sont « *pauvres* ». Ajoutons que les enseignants d'UPE2A ne sont pas contraints par un programme, ce qui leur offre une grande liberté pédagogique et les incite à élaborer des progressions « sur mesure ». Pour toutes ces raisons, nous avançons que les UPE2A peuvent être des laboratoires d'innovation pédagogique, non seulement pour la didactique des langues mais également pour les sciences de l'éducation en général.

9.2.2 Variabilité des politiques d'établissement

Notre venue dans les classes nous a aussi permis de constater la variabilité des politiques d'établissement concernant le dispositif UPE2A, et par conséquent la place accordée aux élèves allophones nouvellement arrivés au sein des collèges. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, les emplois du temps ne sont pas toujours alignés pour permettre aux élèves à la fois de profiter des heures de FLS auxquelles ils ont droit et d'être inclus avec cohérence dans les disciplines des classes ordinaires (par exemple, qu'ils puissent assister à l'ensemble des heures de mathématiques de leur classe de rattachement). Cela crée de grandes difficultés organisationnelles pour l'enseignant d'UPE2A, peut entraver les apprentissages et favoriser l'insécurité linguistique et socio-scolaire. Au collège D. Milhaud, nous avons aussi constaté que cela peut nuire à la cohésion du groupe, même si ce n'était peut-être pas l'unique explication. Toutefois, on ne peut nier le casse-tête que cela induisait pour l'enseignante, qui avait une dizaine d'emplois du temps affichés sur un mur de sa classe et un groupe-classe qui changeait constamment, ainsi que la confusion que cela entraînait chez des élèves qui auraient particulièrement besoin d'un cadre clair et sécurisant à leur arrivée. Aucun des établissements dans lesquels nous nous sommes rendue n'avait des alignements d'emplois du temps aboutis : soit « l'inclusion » était favorisée au détriment des heures de FLS, soit les heures en UPE2A étaient privilégiées avec des inclusions incohérentes en classes ordinaires (hors cas particuliers des dispositifs pour les élèves NSA et du lycée professionnel qui comporte des stages en entreprise). Lors du retour collectif des enseignants en juin 2019, cette question très préoccupante a été abordée. Estelle a expliqué que le CASNAV (où elle exerce comme

394

formatrice depuis quelques années) ne peut qu'accompagner les chefs d'établissement et émettre des préconisations. Elle a souligné la position délicate des principaux qui craignent de se mettre à dos l'équipe enseignante en bouleversant tous les emplois du temps s'ils mettent le dispositif UPE2A au cœur du projet d'établissement. Ceux qui, parmi eux, sont de bonne volonté cherchent simplement à trouver des compromis qui conviennent à l'équipe éducative.

D'autres perçoivent le dispositif comme un problème. C'est le cas, par exemple, du collège Daudet, à Istres, qui pratique une politique discriminatoire. D'abord, spatialement, la classe se situe dans une aile du bâtiment qui n'est pas consacrée à l'enseignement mais à l'administration et à l'infirmerie. Les élèves allophones nouvellement arrivés n'y croisent donc pas les autres. La principale du collège est hostile à la présence de l'UPE2A car elle considère, selon Séverine, qu'elle ferait baisser le pourcentage de réussite au brevet, malgré l'effectif très réduit (5-7 élèves). Ils ne sont donc pas inclus en classe ordinaire dans son établissement mais dans l'autre collège de la ville. Les élèves n'ont même pas accès à la cantine durant les deux journées sur lesquelles leurs heures de FLS sont concentrées. Ils n'ont pas de bulletin scolaire incluant le FLS et Séverine ne peut pas du tout accompagner leur inclusion en classe ordinaire. Estelle, lors de notre réunion de fin d'année, signalera également les pratiques discriminatoires d'un autre principal, à Marseille, qui refuse la présence de l'enseignante de FLS dans les conseils de classe et la production de bulletins scolaires pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Cette invisibilisation viserait, encore une fois, à ne pas faire baisser le pourcentage de réussite au brevet. On remarque ici les graves dérives des « politiques du chiffre » qui peuvent alors prendre le pas sur la mission éducative de l'équipe de direction, ainsi que les représentations dévalorisantes qu'elle projette sur ces élèves. Parfois, c'est aussi l'équipe enseignante qui s'oppose à la présence d'une UPE2A. Au collège Monticelli, un établissement situé dans les quartiers huppés de Marseille, l'ouverture de deux UPE2A a d'abord fait l'objet d'une pétition des professeurs. Toutefois, la situation semble évoluer favorablement selon les enseignantes de FLS grâce, notamment, au soutien de leur direction. Globalement, l'UPE2A reste encore un dispositif « à la marge » qui est rarement au cœur du projet d'établissement. 6 établissements sur 10 le signalent symboliquement par la position spatiale de la salle de classe : souvent proche de l'infirmerie ou du CDI, dans des bâtiments administratifs ou encore une salle isolée sous les toits, au fond d'un couloir ou donnant sur la cour de récréation.

Dans le cadre de leur recherche-action-formation en contexte guadeloupéen, Anciaux et Molinié notent une crise de confiance entre les institutions et les sujets individuels et collectifs

et l'expliquent par un « déficit de médiations entre les institutions et la société » (Anciaux et Molinié, 2017 : 75). Ils constatent notamment un « décalage entre langues de la société (et de la famille) et langues de l'école » (*Ibid.*) qui a des conséquences très problématiques. Nous pouvons relier cette réflexion aux institutions scolaires qui refusent d'inclure leur public allophone nouvellement arrivé car elles nient, par la même occasion, la diversité constituante de notre société, comme si l'école était un monde à part qui n'avait pas de rôle à jouer dans l'avenir de nos sociétés post-modernes. Ce déni engendre des processus excluants et discriminants dont les élèves ne sont pas dupes. Il n'est donc pas étonnant que cela engendre une forme de défiance vis-à-vis de l'institution qui, chez les adolescents, peut prendre la forme de violences verbales ou physiques, d'addictions, de mutisme, d'un refus d'entrer dans un processus d'apprentissage ou encore d'un absentéisme chronique. Chez les enseignants, cela peut se traduire par un mécontentement vis-à-vis de leurs conditions de travail (des emplois du temps souvent incohérents, une marginalisation) et par un sentiment d'injustice vis-à-vis du traitement parfois réservé à leurs élèves en dehors de l'UPE2A. Ils sont alors souvent animés par un fort désir d'innover, de « sortir du cadre scolaire », pour offrir un espace d'épanouissement aux élèves. Comme Lebreton, nous croyons que

nous ne pouvons ignorer la parole de formateurs [et des enseignants] énonçant leur difficulté grandissante à articuler leurs convictions/valeurs avec ce qu'on leur demande de faire, quotidiennement. Nous défendons ici l'idée suivante : ce hiatus est d'autant plus fort, cette articulation est d'autant plus dure quand, en amont, la DDL se conçoit majoritairement, en tant que discipline, comme une technique dépolitisée « accompagnant » les changements sociaux (Lebreton, 2019 : 41).

Ne faudrait-il pas alors

mettre en question [la manière de faire de la didactique des langues-cultures], en réinjectant du débat *politique* au sein de la discipline, débat de nature à prendre en considération (au sens de : les mettre en discussion, ne pas les évincer par le technique) les valeurs/convictions/éthiques des acteurs de terrain (et celles des didacticiens) ? (*Ibid.*)

Nous avons montré dans le chapitre précédent que la pratique philosophique en classe de FLS est un agir éthique et politique qui défend une certaine idée de l'école et de la créolisation linguistique et socioculturelle. Ce que nous souhaitons souligner ici, au sujet des politiques d'établissement, c'est la possibilité, grâce à des actions pédagogiques innovantes et ambitieuses, de valoriser le dispositif UPE2A, voire d'en faire une vitrine pour l'établissement. Ainsi, Pauline, à la fin des ateliers, a réalisé un montage avec les productions de ses élèves qui a été affiché lors des portes ouvertes du collège. La perception du dispositif et des élèves qu'il

accueille pourrait alors évoluer positivement. En effet, ces jeunes n'ont pas « tout à apprendre » et leurs langues, leurs parcours de vie peuvent même être une valeur ajoutée pour un établissement scolaire. Mettre en avant les réalisations des élèves et valoriser certains projets innovants de l'UPE2A (avec l'aide des inspecteurs d'académie, par exemple) pourrait inciter les chefs d'établissement et les équipes enseignantes à prendre davantage en considération ces élèves (quand ce n'est pas le cas), à leur donner de la visibilité et faire évoluer positivement les *a priori*. L'ambition serait de faire de l'UPE2A un véritable laboratoire d'innovation pédagogique qu'à terme, les principaux de collèges désireraient pour leur établissement. D'ailleurs, ceux que nous avons rencontrés ont tous émis l'hypothèse de répandre la pratique philosophique en langues dans les classes ordinaires. Par conséquent, faire émerger de nouvelles approches pédagogiques au sein de l'UPE2A permet de créer du lien avec les classes ordinaires. Une stratégie pertinente est donc de placer le dispositif au cœur du projet d'établissement, pour en faire un moteur d'innovation pédagogique et le valoriser aux yeux de toute l'équipe éducative.

9.2.3 La place de l'atelier de philosophie

Mais comment pérenniser une expérienciation ponctuelle, en faire un vecteur de changement durable ? Cela paraît d'autant plus compliqué que les enseignants d'UPE2A subissent des pressions temporelles considérables. Parmi les questions que les stagiaires se posaient dans leurs retours d'expérience, après la présentation de l'atelier, se trouvaient celles-ci : « Comment trouver un créneau de deux heures en UPE2A ? » ; « Où trouver le temps ? ». En effet, il faut inclure le plus vite possible les élèves en classe ordinaire ; il faut résoudre au plus vite la question de l'orientation des jeunes de plus de 16 ans ; il faut alphabétiser le plus rapidement possible les élèves NSA... Derrière ces injonctions, il y a l'impératif itératif de la « maîtrise de la langue », priorité absolue pour pouvoir « exister » dans l'espace scolaire. Dans le chapitre précédent, nous avons montré que cette injonction tend à exclure des profils d'élèves (de plus en plus nombreux)²²³ comme Zobair (cf. Expérienciation n° 1, chapitre 5), arrivés à 15-16 ans, non scolarisés antérieurement, face auxquels l'institution se trouve démunie. Valoriser la pensée, plutôt que la langue, a permis une inclusion réussie de Zobair dans la pratique philosophique, tout en convoquant implicitement des compétences langagières, mises

²²³ Ces dernières années, l'académie d'Aix-Marseille a ouvert plusieurs dispositifs « UPE2A – SAS NSA » qui accueillent spécifiquement les mineurs de plus de 16 ans, peu ou pas scolarisés antérieurement.

au service de la pensée. Pour beaucoup d'élèves, le temps passé en UPE2A n'est pas suffisant pour une « maîtrise de la langue », telle qu'elle est attendue/fantasmée dans le cadre scolaire. Il ne s'agit pas d'abaisser les ambitions, au contraire, mais d'éviter de mettre les élèves en situation d'échec répété en faisant des langues les instruments de leur pensée, et non en faisant de la maîtrise de LA langue française, le seul objet de leur pensée et de leurs ambitions. Ce « renversement » a ainsi été noté par un stagiaire lors de notre présentation de l'atelier philo : « Je trouve que le renversement de perspective, parler/faire pour apprendre la langue plutôt qu'apprendre la langue pour parler, est fort intéressant ». Un élève, dans son retour d'expérience, fait exactement la même remarque : « Quand je parle, j'apprends le français » (et non j'apprends le français pour parler). Il s'agit également pour les enseignants de se focaliser davantage sur le fonds, et pas seulement sur la forme, en réinjectant du *sens* dans les processus d'enseignement-apprentissage : s'intéresser aux idées et aux expériences en langues à l'aide de médiations et ainsi, favoriser les dynamiques d'appropriation. Nous considérons donc que notre proposition pédagogique n'est pas « décrochée » mais s'inscrit pleinement dans les objectifs de la classe de FLS en optant pour un chemin méthodologique particulier.

Toutefois, nous ne cherchons pas à remplacer les pratiques existantes mais à en faire un complément important. Il s'agirait donc de lui trouver une place. Même si la majorité des enseignants ont émis le désir d'introduire l'atelier philo dans leurs pratiques, ils le perçoivent néanmoins comme un moment particulier, à part, comme une respiration dans un contexte où tout rappelle que « le temps presse ». Les élèves aussi semblent aller dans ce sens. Ziad, lors de l'expérimentation au collège Rosa Parks (2018), a ainsi affirmé que « *l'atelier philo, ça détend* ». Les retours d'expérience des élèves signalent que, majoritairement, ils se sentent bien, à l'aise, pendant cette activité, comme si une pression retombait (cf. Annexes n° 14 et n° 22). 5 élèves ont même écrit « je me sens bien » pour insister sur ce critère. Pauline, enseignante au collège Fabre, lors d'un entretien, dit que cela permet de « *se poser* ». De même, Marion écrit dans son feed-back après la formation/présentation du dispositif que l'atelier philo permet de « "se poser" pour se poser des questions ». Dans un entretien, elle a aussi émis l'hypothèse que le fait que nous soyons une « intervenante extérieure » a pu jouer un rôle dans la manière dont les ateliers se sont déroulés et que, peut-être, il n'y aurait pas « *la même alchimie si on le fait nous-mêmes* ». Selon elle, il serait donc nécessaire de trouver un « *temps particulier* », un « *temps dédié* », « *quelque chose qui vienne trancher avec le quotidien* », un « *rituel* ». Elle a ainsi envisagé un changement d'espace en organisant des ateliers au CDI, plus propice pour « se poser » et ritualiser l'activité.

Lors du retour collectif de fin d'année, les enseignants ont proposé plusieurs façons d'inscrire l'atelier dans leur progression. Blandine a ainsi émis l'idée d'animer un atelier au début ou à la fin de chaque séquence thématique. Faire les deux pourrait également être intéressant pour percevoir l'évolution de la pensée en langues des élèves sur le thème abordé. Fanny, quant à elle, imagine un « *rendez-vous philo* » mensuel au CDI. Séverine souligne toutefois la nécessité de pouvoir « *saisir l'occasion* » (le *kairos*²²⁴) de faire un atelier quand les élèves soulèvent des questions qui s'y prêtent. Cela nous paraît aussi particulièrement important pour que l'atelier soit toujours associé au plaisir et à l'imprévisibilité de la pensée qui jaillit. Une perspective d'institutionnalisation trop rigide présente le risque, selon nous, de perdre de vue l'essence même de l'activité : le désir et le plaisir de réfléchir ensemble. Enfin, pour la même raison, tous les enseignants étaient d'accord sur le fait que les élèves participant aux ateliers ne peuvent/doivent pas être évalués ou notés. Toutefois, si l'on anime un atelier avant et après une séquence thématique, on pourrait imaginer une auto-évaluation concertée de la progression de la pensée collective en comparant, par exemple, les cartes mentales réalisées.

9.3 Regards d'enseignants, regards d'adolescents : de l'action spécifique en classe à des problématiques générales en didactique du FLS et en sciences de l'éducation

9.3.1 Éveiller au plaisir de penser

Un point émerge particulièrement des retours d'expérience : l'intérêt que la pratique philosophique a suscité, à la fois chez les enseignants et chez les élèves. Lors de la présentation initiale, 13 stagiaires ont choisi l'adjectif « intéressant » pour qualifier l'activité ; 3 stagiaires l'ont trouvée « pertinente » et un autre, « très stimulante ». Pendant notre entretien après l'atelier philo sur le thème « devenir adulte », Pauline signale : « *ça m'a intéressée de voir à quel moment ils se sentent adultes* ». Du côté des élèves, l'adjectif « intéressant » a également été choisi dans 9 retours d'expérience. Or, ce n'est pas si fréquent pour des adolescents de choisir un tel qualificatif. Plusieurs nous ont même demandé une copie de l'enregistrement audio des séances. Nous avançons d'abord que les sujets abordés ont participé à impliquer les

²²⁴ « Ce *kairos*, moment opportun, occasion, trouée dans l'espace et le temps, qui fait *tukhê*, fortune, chance, au point de croisement de lignes de causalité sans rapport les unes avec les autres, et qui produit un évènement "comme si" on l'avait cherché, comme si l'on avait même cherché que cela » (Cassin, 2016 : 14).

élèves. Dans leurs feed-back, ils citent d'ailleurs plusieurs thématiques pour indiquer ce qu'ils ont préféré dans l'atelier, « l'amour » arrivant en tête (cf. Annexe 22). Séverine insiste aussi sur ce point : « *certaines n'ont jamais eu ces espaces-là pour s'exprimer sur ce genre de sujets* ». Mais ces sujets qui touchent à notre condition humaine intéressent aussi les enseignants qui (re)deviennent curieux de la pensée de leurs élèves puisque, pour une fois, ils n'ont pas eux-mêmes de réponses définitives aux questions posées et peuvent se laisser surprendre. Noémie indique qu'elle était « *curieuse* » de découvrir ce que pensaient ses élèves. Ce *désir* de savoir, de comprendre mieux, nous paraît absolument essentiel. L'élève demeure libre d'apprendre, ou de ne pas apprendre. Maître de Pembroke souligne ainsi que « l'injonction d'apprendre serait aussi insensée que "je vous ordonne d'être naturel" ». Les neuropédagogues ont même démontré que la prescription peut bloquer le processus d'apprentissage²²⁵ » (Maître de Pembroke, 1999 : 129-130). Le désir est donc crucial pour apprendre ou plutôt, pour *s'approprier le savoir*, et non le connaître par cœur pour le régurgiter lors d'une évaluation après laquelle il sera, en grande partie, oublié. Nous pensons, à la suite de Von der Weid, que le premier obstacle à l'enseignement-apprentissage est l'« absence du besoin de savoir ». Il s'agit donc « moins de dispenser un savoir dont on n'éprouve ni le besoin, ni la logique, que de créer une situation d'apprentissage où l'individu explorera un champ de savoirs à partir de ses propres questions » (Von der Weid, 2017 : 39).

Nous avons avancé l'hypothèse que cela est favorisé par le choix des sujets abordés. Un autre facteur, selon nous, est l'organisation collaborative du dispositif, inspirée des méthodes de l'Éducation Nouvelle. Pour Go, elle permet

non seulement une transformation des rapports au savoir, mais aussi, pour parodier une formule marxiste, la transformation des rapports de production des savoirs. C'est la manière d'élaborer les connaissances en une communauté coopérative de travail qui constitue la véritable transformation. Il s'ensuit une modification radicale des rapports au savoir, des rapports au travail et des rapports sociaux eux-mêmes, impliqués dans la production des savoirs. Ceci forme un ensemble complexe de rapports enchevêtrés, où le savoir tient une place éminente mais non exclusive. Nous sommes dans une épistémologie du multiple (Go, 2009 : 7-8).

Il existe une imbrication étroite entre la mise en œuvre d'une dynamique relationnelle collaborative, la production et l'appropriation de nouveaux savoirs. Cette idée rejoint la « théorie dialogique du désir » de Jacques pour lequel « le suprême désirable pour la personne est de vivre pleinement sa condition relationnelle » (Jacques, 1982 : 81). Or, la pratique

²²⁵ Elle fait ici référence aux travaux de Trocmé-Fabre (1987).

philosophique en communauté de recherche interroge précisément notre relation à l'autre-soi-monde au sein d'une organisation collaborative, sur un mode conversationnel. Les termes « discussion », « discuter entre nous » sont d'ailleurs revenus plus souvent chez les élèves que le verbe « parler » pour décrire l'atelier philo (6 fois contre 4). Dans les mots-clés de leurs retours d'expérience, les enseignants mettent aussi en avant cette organisation singulière et les modalités relationnelles qu'elle implique :

Participatif
Partage (X2)
Échanges (X2)
Fédérateur
Convivial
Dynamique
Flexible
Démocratique

Ils soulignent également le plaisir qu'en retirent les élèves. Séverine indique que « *les élèves sont très contents* », Marion qu'« *ils aiment ça* », qu'« *ils se régalaient à faire ça* ». Le mot « plaisir » apparaît aussi dans un retour d'élève ; un plaisir partagé selon Marion (« *on s'est tous régalés* ») et dont nous pouvons témoigner également : un plaisir toujours renouvelé malgré le nombre d'ateliers dispensés, grâce à l'imprévisibilité des échanges, des questionnements philosophiques et des idées. Les ateliers les moins « plaisants », mais loin d'être inintéressants, ont été ceux où la collaboration et la dynamique de groupe fonctionnaient mal (dispositif pour les élèves NSA au collège Vieux Port, certains ateliers du collège D. Milhaud). Cela montre encore une fois leur importance ainsi que, peut-être, la nécessité d'un temps d'adaptation plus ou moins long selon les groupes et d'inventer de nouvelles médiations-créations langagières pour soutenir l'activité. Le recours à la traduction et aux langues premières a certainement aussi joué un rôle dans cette appréciation majoritairement positive. En effet, sur les 89 questionnaires complétés par les élèves, 63 ont répondu « oui » au critère « j'ai aimé utiliser ma première langue ». Dans l'UPE2A de Séverine, lors du deuxième atelier, une élève hispanophone nous a spontanément remis un résumé en espagnol de la séance précédente (cf. Annexe 24). L'activité semble donc avoir des implications socio-affectives, comme l'indiquent certains mots-clés des retours d'expérience des enseignants :

Libérés
Valorisant
Bienveillant
Confiance
Considération
Plaisir

La pratique philosophique en communauté de recherche *autorise* l'élève à penser, à se positionner et valorise cette capacité-là. La notion d'autorisation nous semble fondamentale. Comme Go, nous souhaiterions substituer au « principe d'autorité » celui du « principe d'autorisation » (Go, 2009 : 10). Dire que les jeunes « s'autorisent » signifie qu'ils « s'instituent auteurs de leurs propres actions, de leurs propres responsabilités, de leurs propres tâches, ils font leurs propres créations » (*Ibid.*) ; tout en ménageant leur relation à autrui.

Parce qu'il est auteur, et en coopération avec d'autres auteurs, l'enfant investit tout son être dans le travail, dans son intégrité affective, intellectuelle, sociale, corporelle, imaginaire, rationnelle, symbolique, etc. Il est l'auteur de son propre devenir, et co-auteur d'une histoire sociale (*Ibid.*).

Il s'agit de reconnaître la liberté créatrice des élèves et de leur en faire prendre conscience : la liberté d'inventer leur relation à l'autre-soi-monde, en langues. En effet, l'objectif, à terme, est bien que ces jeunes soient capables d'inventer leur vie, sans attendre systématiquement qu'une « autorité » leur indique quoi penser, quoi dire, quoi faire. Pour Fanny, la pratique philosophique permettrait de « *ne pas avoir peur de réfléchir par soi-même* ». Or, elle fait remarquer qu'on demande aux élèves de 3^{ème} de le faire pour leur oral du brevet, sans les y préparer correctement. Plusieurs auraient recopié des articles de Wikipédia pour leur exposé. Séverine affirme que la pratique philosophique, « *ça les a libérés* » et que depuis, « *ça part en philo* » : les élèves se posent des questions existentielles et s'autorisent à en discuter. Elle rapporte le cas d'une élève italo-marocaine qui s'est mise à s'interroger : « *Qui suis-je ? Suis-je italienne ? Suis-je marocaine ?* ». Une autre, alors qu'elle était restée muette pendant le dernier atelier portant sur la violence, serait venue la voir *a posteriori* pour partager avec elle certains points qui la préoccupait dans ce domaine. Séverine ajoute que depuis les ateliers philo, « *les filles sont encore plus féministes* » et que le groupe se réfère parfois aux échanges qui ont eu lieu pendant les séances : « *Tu te souviens dans l'atelier sur l'égalité ?* ». Halina a également relaté le cas d'un groupe de filles qui n'avaient pas osé s'exprimer pendant l'atelier et qui ont passé la pause avec elle pour évoquer leurs idées sur l'amour.

Certains indices montrent donc que la pratique philosophique en langues motive beaucoup les élèves et qu'elle a des effets libérateurs et prolongés. Un stagiaire, après notre présentation du dispositif, indiquait ainsi que c'est un « outil qui a beaucoup de potentiel pour des élèves dont la parole a subi un processus (provisoire) d'effacement/affaiblissement, de par le changement de contexte linguistique ». Nous ajouterions que ce « processus d'effacement de la parole » est également celui de l'effacement de la pensée complexe qui, souvent, n'a pas

droit de cité avant que la langue française ne soit « maîtrisée ». Cette *autorisation* de penser en langues est donc d'autant plus désirable pour ces jeunes.

9.3.2 Réflexivité et ambition intellectuelle

Dans leurs retours d'expérience, 7 élèves proposent le verbe « réfléchir » pour définir l'atelier philo, mais également les termes et expressions « imaginer », « chercher », « penser ensemble », « comprendre », « interprétation de quelque chose ». À la question « qu'est-ce que tu as préféré dans l'atelier philo ? », beaucoup soulignent aussi que c'est le fait de réfléchir :

La « part qu'on réfléchit » Poser les questions Penser - Réfléchir ensemble « Faire la fiche » [= la carte mentale collective] Quand on rassemble nos idées Ça me fait penser à beaucoup de choses - Ça me donne des idées (X2) Ça me fait penser à tout Ça m'aide à comprendre d'autres mots que je ne connaissais pas Ça fait comprendre les choses Comprendre la langue Je comprends mieux dans l'atelier - « on comprend »
--

Ils semblent accorder plus d'importance à la réflexion, associée à une meilleure compréhension-appropriation, qu'à la pratique de l'oral. Les questionnaires le montrent. 64 élèves répondent « oui » au critère « j'ai réfléchi avec les autres » contre 55 pour « j'ai parlé » et 58 répondent « oui » à « je comprends mieux pendant l'atelier » contre 42 à « je parle mieux pendant l'atelier ». Après la mise en situation et la présentation initiale, les stagiaires avaient aussi largement mis en avant la possibilité de développer les capacités réflexives des élèves :

Apprendre à penser (X3) ; Exprimer ses idées ; Inciter à réfléchir ; Faire raisonner les élèves Leur faire expérimenter leur propre pensée Apprendre à l'élève à penser par lui-même, développer des idées, entendre des points de vue (différents) Penser le monde Se questionner ; « Se poser » pour se poser des questions Apprendre à structurer sa pensée Favoriser la réflexion, la conceptualisation Se nourrir intellectuellement. Faire confiance à sa capacité de réfléchir

En effet, la pratique philosophique souligne avec force que la parole

n'est pas seulement communicationnelle, [qu']elle n'est pas seulement utilitaire : c'est l'outil par excellence de la réflexion. Nous pensons dans et

par la [les] langue[s]. [...] Cet usage réflexif de la langue soutient l'élaboration d'une pensée personnelle, l'apprentissage de connaissances, et permet aussi, par la verbalisation de nos actions, la conscientisation de nos activités (métacognition) (Tozzi & Sueur, 2017 : 10).

Il s'agit donc d'une pensée au travail, une pensée réflexive qui « est consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ses affirmations ; elle est également consciente des raisons et des implications de ses conclusions » (Lipman, 2006 : 38). Estelle, la formatrice du CASNAV, note ainsi dans les bénéfices de cette activité une « capacité de réflexion accrue : revenir sur une opinion, réfléchir aux origines de son idée, problématiser » ; tout cela en langues. Nous avons pu remarquer à plusieurs reprises que les enseignants étaient surpris de la qualité des échanges. Les élèves eux-mêmes signalaient souvent leur étonnement, teinté de fierté, à la vue de la carte mentale collective finalisée, souvent très riche, entièrement réalisée avec leurs idées. Un élève emploie ainsi l'adjectif « impressionnant » pour qualifier l'atelier philo.

Dans les questionnaires de feed-back, nous avons demandé aux enseignants d'indiquer les réflexions que cette expérience leur inspirait pour l'enseignement du FLS en général. L'un d'eux a écrit la question suivante : « Comment ne pas voir les difficultés de langue comme une barrière à une réflexion poussée, fine et profonde ? ». Un autre a noté : « Réflexion des élèves VS niveau de langue ». Cela met en lumière un point important : les ateliers philo montrent que le niveau de langue ne devrait pas limiter notre ambition intellectuelle pour ces élèves, au contraire. Sinon, nous risquons de limiter, par la même occasion, le désir d'apprendre, l'estime de soi et les ambitions des élèves eux-mêmes. Marion a ainsi fait remarquer que, finalement, les questionnements philosophiques les plus compliqués étaient souvent les plus stimulants et les plus intéressants pour les élèves. Pendant la session « longue » avec son groupe (2019), nous appréhendions l'animation de l'atelier sur le thème de la pensée, jamais expérimenté auparavant et à la teneur très abstraite. Or, Marion et moi avons convenu toutes les deux que c'était l'atelier lors duquel la variété, la qualité et la profondeur des questionnements et des idées avaient été les plus riches. Il y a de la jouissance intellectuelle dans la capacité de se saisir d'une réflexion complexe et « concernante », en collaboration avec des camarades aux langues et aux parcours variés.

9.3.3 Dynamiques d'appropriation

Mais quels indices avons-nous concernant les effets positifs de cette pratique sur les apprentissages ? Selon Estelle, formatrice du CASNAV, les compétences travaillées sont les suivantes : « compétences orales en continu et en interaction » ; « exercer son esprit critique » ;

« ouverture aux autres langues et cultures ». Les enseignants ont également insisté sur l'expression orale dans leurs retours d'expérience (cf. Annexe 21). Il est intéressant de constater que les élèves, de leur côté, même s'ils ont aussi mis en avant l'oralité, ont plus insisté que leurs professeurs sur la dimension réflexive et surtout, sur le fait qu'ils *comprennent* mieux (cf. Annexe 22). En effet, plusieurs expriment l'idée d'une appropriation plus approfondie des « mots » et des « choses » :

J'ai appris des choses (X4) Ça m'a permis de savoir beaucoup de choses que je ne connaissais pas Ça m'aide à comprendre d'autres mots que je ne connaissais pas Ça fait comprendre les choses Comprendre la langue Je comprends mieux dans l'atelier - « on comprend » Apprendre de nouveaux mots (X3) - Apprendre la signification des mots Apprendre le sens des mots « I've learned lots of new words during these lessons. They're great » J'ai découvert l'« égalité »
--

De plus, 61 élèves (sur 89) répondent « oui » au critère « j'ai appris de nouveaux mots ». Un élève fait également remarquer à la fin du questionnaire de feed-back que « la philosophie aide à analyser le mot et un grossissement de sens ». Le lexique n'est pas seulement perçu comme un outil communicatif à visée référentielle, mais comme le moyen de comprendre les « choses de la vie ». La dimension performative du dispositif permet de le « charger », de l'investir, ce qui permettrait de mieux se l'approprier. Blandine rapporte ainsi que l'atelier philo sur « la nature », qui a eu lieu au milieu d'une séquence pédagogique portant sur le même thème, avait eu une influence positive sur l'appropriation du lexique par les élèves. Elle a remarqué que les élèves faisaient souvent référence au vocabulaire introduit pendant notre séance et que le lexique de la nature, en comparaison d'autres séquences, lui paraissait particulièrement bien assimilé. La performativité en langues a également permis, lors d'un atelier avec le groupe de Pauline, de découvrir que la notion d'« égalité » ne semblait pas exister dans la langue romani de Serbie : aucune des deux sœurs roms (pourtant capables de traduire facilement d'autres mots) n'a pu trouver un équivalent. La notion n'a été comprise que grâce à des images illustrant, par exemple, l'égalité hommes-femmes avec le signe « égal » mathématique. Lorsque l'idée a émergé (et non le mot), le visage de la plus jeune sœur s'est illuminé. Elle nous a alors demandé d'écrire dans son feed-back (puisque elle était peu alphabétisée) qu'elle avait découvert l'égalité. C'était un joli moment. La réflexion *en langues* pourrait donc avoir joué un rôle dans cette dynamique appropriative car 63 élèves ont répondu « oui » au critère « j'ai réfléchi dans ma première langue », contre 49 en français. L'analyse fine des passages d'une langue à l'autre a

incité les élèves à investir toutes leurs langues pour mieux comprendre le sens des mots et, par conséquent, des discours qui les véhiculent pendant la discussion.

L'oralité à laquelle font référence les enseignants et la formatrice n'a pas comme visée première la communication et l'action, mais la compréhension. C'est un oral réflexif qui procède d'un retour sur lui-même : un retour sur la pensée qu'il véhicule, sur les mots employés, sur le discours et les implications qu'il induit pour la relation du sujet à l'autre-soi-monde. Il n'y a pas d'objectifs structuraux dans ce cadre. Les seules corrections linguistiques ont pour but de soutenir l'intercompréhension au sein de la communauté de recherche. N'y a-t-il alors aucun bénéfice pour la structuration du discours ? Nous avons déjà montré dans les chapitres 5 et 7 que les élèves peuvent reprendre à leur compte les structures employées par leurs camarades ou par les reformulateurs et que leur *désir* de s'exprimer les incitait à trouver des solutions langagières pour partager leurs idées, les médiations-crétions pouvant les y aider. En revanche, demander aux participants d'employer certaines structures spécifiques n'avait pas du tout fonctionné car cela avait tendance à bloquer la pensée (voir chapitre 5). Une analyse du discours plus poussée des transcriptions permettrait de consolider ces premiers repérages.

Ce que nous souhaitons souligner ici, ce sont les potentialités d'une approche pédagogique globale, qui ne vise pas précisément l'acquisition de micro-compétences ciblées, mais une appropriation complexe de compétences entremêlées, en langues et en langages, permise par l'engagement du sujet dans une recherche collaborative de sens. Notre dispositif s'inscrit donc dans le sillage de l'éducation non formelle, elle-même issue du champ de l'éducation populaire. Bordes la définit comme « un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage » (Bordes, 2012 : 9). L'auteure la distingue de « l'éducation formelle » qui correspond à « une éducation organisée dans un cadre institutionnel [...] structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme » (*Ibid.*) et de « l'éducation informelle » qui se caractérise par le fait qu'elle « se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient » (*Ibid.*). Elle souligne l'importance de la combinaison de ces trois dimensions (formelle, informelle, non formelle) dans le processus éducatif et, pourtant, le manque de reconnaissance de l'éducation non formelle. On peut l'expliquer par le fait qu'elle n'aboutit pas à une évaluation quantifiable. Or, l'éducation actuelle rend compte de la progression des élèves par deux moyens principaux, la note et la validation de compétences, qui se fondent sur des principes de quantification, de

hiérarchisation et de classement. Nous avançons qu'une meilleure prise en compte de l'éducation non formelle, particulièrement en milieu scolaire, devrait s'accompagner d'une réflexion sur une adaptation des modalités évaluatives. Comme nous l'avons évoqué (voir *supra*), nous pourrions imaginer une *évaluation qualitative et concertée* pour ce type de pratique. Bordes note également que les travaux du Conseil de l'Europe plaident pour une meilleure prise en compte de l'éducation non formelle, dans la mesure où « les systèmes d'éducation formelle ne peuvent faire face seuls à l'évolution rapide (technologique, sociale, économique) de la société » (*Ibid.*).

Pour nous, il s'agit également de s'émanciper d'une vision purement techniciste de l'éducation en l'« humanisant » et donc, en l'appréhendant plus globalement. Blanchet explique ainsi qu'il a fait partie de ceux qui ont soutenu, à la fin des années 1980, les notions de « compétence » et de « grille d'évaluation » dans le but de « substituer une approche conscientisée des apprentissages à la vision traditionnelle de la "connaissance" encyclopédique à mémoriser » (Blanchet, 2011b : 12). Cependant, il regrette que, depuis les années 2000, la « compétence » soit

devenue une notion à dominante économique (valeur sur le marché du travail), associée à la recherche de la performance dans une exploitation abusive des personnes au travail ; et s'est répandue partout une évaluation permanente, par quantification sur des grilles aux exigences normées imposées de l'extérieur, une évaluation informatisée qui prend les formes d'un contrôle social omniprésent, déshumanisé et attentatoire aux libertés et à la dignité des personnes (*Ibid* : 12-13).

Cette critique virulente met en évidence une profonde désillusion et une amertume concernant une récupération politique et idéologique qui aurait corrompu l'ambition didactique première. Or, ce texte de Blanchet est la préface d'un ouvrage dirigé par Molinié concernant les « démarches portfolio » (Molinié, 2011b). Il signale que les auteurs de ce travail proposent de refonder « la notion de portfolio avec une visée explicitement humaniste, ce qui a comme conséquence concrète, tant sur le plan épistémologique que didactique de penser autrement l'évaluation » (Blanchet, 2011b : 13). En effet, les démarches portfolio pourraient être une piste pour évaluer de façon qualitative et globale des activités pédagogiques non formelles, comme la pratique philosophique, et ainsi dépasser un morcelage qui juxtapose une multiplicité de micro-compétences, sans penser leurs combinaisons, leurs contextualisations et leurs appropriations par des sujets singuliers en relation les uns avec les autres. À cette juxtaposition simplificatrice et technique de compétences, nous souhaitons substituer une approche de la complexité qui remet le sujet au cœur des processus d'enseignement-apprentissage, dans une

perspective humaniste et interculturelle/intersectionnelle. Ainsi, à la suite de Dervin (qui lui-même se réfère aux travaux d'Ogay sur l'interculturel, 2000), nous préférons le mot « dynamiques » à celui de « compétences » :

Ce dernier semble être trop techniciste et il nous donne l'impression d'une sorte d'individualisme qui se cache derrière l'interculturel (ma compétence = ma responsabilité). L'interculturel est avant tout un acte de partage, de négociation et de co-constructions. Il ne peut donc être individuel mais dialogique, d'où l'idée d'inter- (Dervin, 2017 : 6).

Nous parlerons donc de « dynamique réflexive », de « dynamique interculturelle », « de dynamique plurilingue » pour insister sur la continuité des phénomènes en jeu, multiples, variables, complexes et complexifiés au fil des expériences et des interactions, et qui ne peuvent se réduire à une validation de compétences. Démultiplier ces phénomènes en micro-compétences ne résoudra pas cette difficulté mais présente le risque d'« évacuer l'humain » des processus éducatifs. Nous ne plaidons pas pour une suppression des activités concernant des compétences « micro » en cours de langues mais souhaitons souligner l'importance cruciale de la présence conjointe d'activités pédagogiques non formelles portant sur des dynamiques « macro », complexes et globales, seules garantes, selon nous, d'une appropriation en langues, singulière et durable.

Il s'agit également

d'accepter que des pans entiers du processus échappent au contrôle, tant des apprenants que des enseignants et formateurs, d'accepter de ne jamais pouvoir s'appropriier / posséder / maîtriser « toute » la langue, ni observer, analyser, évaluer « tout » le processus [...] La recherche de l'appropriation parfaite [...] inhibe le rôle de l'imprévu, de l'inattendu, de l'incertain, de l'imaginaire qui caractérisent pourtant au plus haut point, si l'on accepte de les percevoir, les situations d'expression et de communication, ainsi que les processus d'appropriation. Elle gomme (ou masque) aussi très largement la part et la place de la réception / compréhension, donc de l'interprétation inhérente à la relation altéritaire, dans le processus : celle-ci n'est, dans la quasi-totalité des méthodologies de l'enseignement des langues [...], travaillée que dans une perspective d'amélioration de la communication, voire même de la production ; la compétence est quasiment toujours appréciée en fonction de la capacité à *parler* une langue (Castellotti, 2014b : 185).

Les propos de l'auteure mettent l'accent sur certains points importants que nous avons relevés dans notre étude et que nous mettons désormais en lien avec l'appropriation en langues : le « droit à l'opacité » (Glissant, 1997 : 29), le non-contrôle de l'humain (indispensable à la relation), l'importance de l'imprévisibilité et des processus herméneutiques dans les

dynamiques d'appropriation. Enfin, Castellotti note aussi l'appréhension problématique de la notion de compétence « quasiment toujours appréciée en fonction de la capacité à *parler* une langue » (*Ibid.*) et, plus généralement, à produire/communiquer, et non à com-prendre. Or, comme nous l'avons montré (voir *supra*), les élèves ont mis en avant la dimension compréhensive-interprétative-réflexive de la pratique philosophique et leurs retours, ainsi que ceux des enseignants, laissent penser que cela a favorisé une meilleure appropriation, notamment du lexique, grâce au travail de la pensée, en langues.

Toutefois, notre étude, inédite dans le cadre de l'enseignement du FLS, n'a pas pu être longitudinale, compte tenu des difficultés organisationnelles des UPE2A. Elle ne nous offre donc que quelques indicateurs concernant les bénéfices langagiers. Cependant, une autre enquête confirme l'intérêt d'une telle approche, à visée philosophique, pour le développement global des compétences en langues. En effet, Shahini et Riazi (2011) ont mis en œuvre ce qu'ils nomment une approche « PBLT » (*Philosophy-based language teaching*) dans le cadre de l'enseignement de l'anglais langue étrangère en contexte universitaire iranien. Leur dispositif, fondé sur la méthodologie de Lipman (2006), constitue le groupe en communauté de recherche philosophique : l'activité commence par la lecture cursive d'un texte qui doit induire la formulation de questionnements philosophiques. Le groupe en choisit un et le traite dans le cadre d'une discussion à visée philosophique. Ils l'ont pratiquée pendant un semestre avec un groupe d'étudiants (17 ateliers) et ont comparé leur progression en expression orale et écrite avec celle d'étudiants ayant suivi des cours de langue anglaise plus « conventionnels ». Les résultats montrent qu'ils obtiennent des résultats significativement meilleurs : en moyenne, 6 points de plus que le groupe contrôle en expression écrite, et 11 points de plus en expression orale (évaluations sur 100 points). Cette enquête tend donc à confirmer notre hypothèse selon laquelle cette pratique non formelle ne négligerait pas les compétences linguistiques (même s'il n'y a pas d'apprentissages explicites) mais les intégrerait dans une dynamique d'appropriation globale grâce à l'engagement des sujets dans une réflexion motivante, collaborative et interprétative-compréhensive. Elle ne serait donc pas une activité « décrochée », optionnelle, éventuellement perçue comme une perte de temps pour les apprentissages formels, mais au contraire un moyen de soutenir leur appropriation durable par les élèves en les « recontextualisant dans l'humain ». Ainsi, comme l'exprime joliment Halina, la pratique philosophique pourrait favoriser « *un accueil plein* » et lutter contre la tendance à vouloir « *rentrer la vie dans la case au lieu de mettre des lunettes pour regarder la vie* ».

9.4 Déranger pour *transformer* : éloge de la prise de risque

L'expérience de la pratique philosophique dans de multiples classes de FLS a été déstabilisante à différents niveaux :

- Au niveau de l'enseignement-apprentissage et de la discipline : expérimentation d'un dispositif pédagogique innovant et très inhabituel, associée à une réflexion collaborative plus générale sur la didactique des langues.
- Au niveau de la recherche : mise à l'épreuve du dispositif et des premiers résultats de la recherche, en les soumettant à des contextes variés et à différents acteurs.
- Au niveau institutionnel : donner (si nécessaire) de la visibilité et de la valeur à l'UPE2A, aux yeux de l'institution, notamment les personnels de direction, en mettant en lumière sa capacité à initier des projets ambitieux au sein de l'établissement ; et ainsi, remettre en question certaines idées reçues sur les élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Nous avançons que cette déstabilisation des pratiques, des théories et des présupposés institutionnels, grâce à une action réflexive collaborative, possède des potentialités formatives non négligeables. Pour Goï et Razafimandimbimanana (2018), la déstabilisation est le point de départ d'une action à visée « *transformative* ». Elle permettrait ensuite de passer à une étape d'autodiagnostic, de conscientisation et enfin, d'agentivité et de créativité²²⁶. Or, il nous semble que notre action auprès des enseignants suit cette progression : l'expérience de la pratique philosophique est *déstabilisante* ; elle est suivie d'un entretien avec l'enseignant qui émet un *diagnostic* sur l'action et peut *prendre conscience* de certaines problématiques pédagogiques (organisation de la parole, par exemple) ; cela lui ouvre alors un champ de réflexion pour *inventer* d'autres manières de faire, alternatives ou complémentaires de son action habituelle.

Cette analyse de l'action engage l'enseignant dans une pratique réflexive. Comme l'explique Perrenoud,

le praticien est réflexif – au sens de Schön [1983] – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. [...] Le praticien réflexif est un praticien

²²⁶ Ces « étapes *transformatives* » ont été présentées par Goï et Razafimandimbimanana lors de leur allocution, « L'interculturel en formation : exploration conceptuelle et récit d'expérience » au colloque « *L'interculturel* » dans les formations de l'enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives (Le Mans : Université du Mans, 22 au 23 novembre). Elles sont rappelées dans un article de Fillol, Razafimandimbimanana et Geneix-Rabault (2019 : 121).

qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré (Perrenoud, 2004 : N. P.).

Ainsi, la déstabilisation stimule la réflexion (sur les tenants et les aboutissants de l'action) et ouvre potentiellement la voie au changement, à la *transformation*. Ce travail collaboratif, dans/sur l'action, invite alors à interroger les trois grandes préoccupations de la didactique des langues, énoncées ainsi par Chiss :

- la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques à transmettre, la construction de l'enseignable mettant à l'épreuve leurs compétences, leurs formations pour maîtriser les différents aspects de la discipline ;
- la question de la relation des apprenants avec ces savoirs et pratiques, l'appropriation mettant en jeu les manières d'apprendre, les modes de progression, les motivations, les difficultés et réussites ;
- la question des relations entre enseignants et apprenants dans les interactions dont font l'objet ces savoirs et pratiques, là où les dimensions pédagogique et didactique interfèrent nécessairement (Chiss, 2007 : 183).

Dans une perspective de recherche, c'est également un moyen privilégié de « mise à l'épreuve des conceptualités développées dans la construction de la discipline » (*Ibid.* : 182). Les actions de formation (particulièrement en formation continue) mettent donc souvent l'accent sur la capacité des praticiens à être réflexifs pour penser ces différents niveaux et éventuellement, parvenir à une analyse critique des « conceptualités » (*Ibid.*) de la discipline elle-même. Toutefois, il nous semble que la question de la déstabilisation des pratiques ne fait pas l'objet de la même attention que l'attitude réflexive. Cela nous paraît pourtant crucial, notamment pour interroger les représentations, les croyances, les ancrages méthodologiques, théoriques et pratiques qui peuvent sous-tendre inconsciemment l'analyse réflexive du praticien. Sans un tremblement des fondations, la *transformation* nous paraît compromise.

Il s'agirait alors de questionner ce dont on ne doute pas. En effet,

Douter nous laisse encore chez nous. De ce dont je ne sais pas douter, c'est-à-dire dont je ne songe pas à douter, je ne pourrai me rendre compte qu'à la rencontre d'une autre pensée : en me dépaysant et me désolidarisant des adhérences – insoupçonnées – de ma pensée. [...] On ne peut débusquer l'arbitraire de sa pensée, en effet, qu'en la *quittant*. Introduire un écart qui nous découvre comment nous pensons, à l'intérieur de quoi nous « doutons » : qui fasse réfléchir non seulement à nos questions mais, plus encore, sur ce qui les a rendues possibles et nous y attache, au point que nous les croyons nécessaires (Jullien, 2012 : 11).

Une action *transformative* viserait donc, grâce à l'intervention d'un agent extérieur, l'ouverture d'une brèche inattendue dans des ancrages *a priori* indiscutables. Les retours des stagiaires, après la présentation des ateliers philo en UPE2A et l'initiation pratique qui leur a été proposée, mettent en évidence cette déstabilisation de leurs croyances :

- « Avant la formation, cela ne me serait même pas venu à l'idée. Une fois expliqué et testé cela peut être intéressant pour les élèves et les amener à parler, s'exprimer sur des sujets alors qu'ils n'en ont pas souvent l'occasion. »
- « Avant cette formation, je n'imaginai pas la philo en UPE2A car difficile à aborder. »
- « Personnellement, je n'aurai jamais eu l'idée de proposer à mes élèves des ateliers philo. À la fin de l'intervention d'Anne-Sophie, je suis très intéressée. »

Les enseignants qui se sont ensuite engagés dans l'expérimentation ont aussi souvent indiqué leur surprise face à la richesse des idées des élèves pendant les ateliers. Jalila évoque « *la profondeur de leurs réponses* » et le fait que ça l'a « *interpellée* ». Blandine dit être « *étonnée* », « *agréablement surprise* ». Lors de la réunion de fin d'année, elle me remercia d'avoir ouvert un « *champ des possibles* ». Plusieurs ont également émis le souhait que notre action à visée formative se poursuive. En effet, nous ne pouvons déclarer avoir véritablement formé des enseignants à la pratique philosophique en si peu de temps, mais nous les avons sensibilisés, accompagnés dans une initiation sur le terrain, de manière à engager, par ce biais, une réflexion plus générale, potentiellement transformative, sur l'enseignement-apprentissage du FLS.

La notion de « dérangement », pour reprendre une terminologie issue du courant sociologique de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) nous paraît adaptée pour décrire cet effet déstabilisant et générateur de réflexivité. Molinié (2014 : 3-4) considère son introduction pertinente dans le champ de la formation professionnelle en didactique des langues. Elle se réfère à la définition de Gillon et Ville :

Le dérangement est un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre généralement admis, des rôles et des clivages coutumiers (Gillon & Ville, 2014 : 105).

Or, comme le soulignent ces auteurs, « tout dérangement a un effet analyseur. [...] Plus le dérangement continue, plus la question que pose le dérangement perdure et plus on va accéder à la chaîne des enjeux » (Gillon & Ville, 2014b : 92). Nous postulons donc que l'expérimentation d'un « dispositif dérangent », comme la pratique philosophique en langues, peut devenir un « analyseur » des « enjeux » (*Ibid.*) associés à l'enseignement-apprentissage du FLS en

UPE2A. De la même manière que les dispositifs d'intervention en socioanalyse, il « rend possible à la fois la reproduction des phénomènes dont l'organisation souffre et leur possible dépassement. Il aménage des passages vers un autre fonctionnement » (*Ibid.* : 93). En effet, les dynamiques d'innovation pédagogique *via* la recherche-action questionnent, en creux, certaines pratiques jugées inadaptées ou insuffisantes et souhaitent engager une réflexion plus globale sur les fondements disciplinaires et institutionnels qui les déterminent afin, éventuellement, de les faire évoluer. Le dérangement nécessite donc un accompagnement car il peut générer une certaine insécurité professionnelle, potentiellement bloquante. Les questions des stagiaires, dans leurs feed-back, illustrent leurs craintes :

Comment gérer les différends entre les élèves ? Y en a-t-il ? Les jeunes sont-ils compréhensifs entre eux ? Vais-je avoir les capacités suffisantes, nécessaires pour animer les ateliers ? Suis-je assez compétente philosophiquement ? Comment gérer les réponses à leurs questions ? Comment guider sans imposer sa pensée ? Comment gérer ses émotions et ne pas trop orienter ?

Il est apparu que la pratique philosophique en classe de FLS dérangeait/interrogeait particulièrement le rapport à l'autre dans la relation pédagogique. 9 stagiaires citent ainsi « l'interculturel » comme étant un intérêt majeur du dispositif. En effet, l'atelier philo fait émerger les différences tout en offrant un cadre pour les appréhender, les discuter (voir chapitre 3). Or, ces émergences peuvent être particulièrement dérangeantes. Pauline explique, par exemple, qu'elle a des difficultés à « *ne pas exploser* » lorsqu'elle entend certaines de ses élèves roms évoquer leur mariage à 14 ans (lors de l'atelier « devenir adulte »). Elle voit alors dans l'atelier philo un moyen de mettre en discussion et en perspective les vécus et les points de vue, sans jugements d'autorité (souvent contre-productifs). C'est aussi un espace qui permet d'accueillir les émotions des élèves, mais aussi des enseignants parfois confrontés à des situations ou des récits terribles. Jalila raconte ainsi : « *Un jour, j'ai craqué. Après je me suis dit faut que je gère [...] C'est pas évident de gérer. [...] On n'est jamais assez préparé je pense. Mais je pense qu'on ne le sera jamais* ». L'organisation de la parole et la réflexion collaborative présentent l'intérêt de demeurer dans « l'inter- », de chercher à (se) comprendre, ensemble, à l'aide de médiations-créations mises en commun, plutôt que de renvoyer chacun à sa différence, à son vécu et à ses émotions. Il ne s'agirait donc pas tant de « gérer » que d'admettre qu'on ne sera « jamais assez préparé » et donc, d'accepter d'être dérangé, voire choqué ou ému. L'atelier philo en langues, par sa dimension performative, peut avoir tendance à faire émerger des points de vue (« il est légitime que les parents frappent leurs enfants »), des vécus (le mariage à 14

ans), des émotions (le malaise de Kévin qui, selon son enseignante, est « *bouleversé* »²²⁷), des conflits (moquerie d'un élève en situation de handicap) et même des actions (scarifications) particulièrement dérangeantes mais offre, dans le même temps, un cadre collaboratif et bienveillant pour les accueillir, les comprendre, les discuter et, si nécessaire, mettre en place un accompagnement social ou médico-psychologique.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, nous n'envisageons pas l'interculturel comme la possibilité d'un lissage des aspérités entre des individus aux parcours différents mais plutôt comme l'opportunité d'une rencontre, avec sa part de risque, de dérangement, d'opacité et même, d'incompréhension. Pauline fait ainsi remarquer : « *Avant l'atelier philo, j'aurais géré les conflits différemment* ». En effet, comme nous l'avons expliqué *supra* au sujet de l'élève qui se moquait de son camarade en situation de handicap, l'atelier philo permet de passer d'un rapport de force à un rapport de sens, de la confrontation au conflit cognitif et herméneutique. Alors, le conflit n'est plus

un échec, mais un lieu privilégié d'une relation qui engage l'être, au-delà de la simple confrontation d'opinions divergentes à propos de situations sans enjeu [...] [il s'agit de] penser la DDdL²²⁸, et donc la médiation, comme devant viser, prioritairement, ce qui in-stabilise et « dés-accorde », dans l'idée de « se défaire de l'aspect familier des choses » (P. Valéry) (Huver, 2018 : 17).

Jalila, lors de notre réunion de fin d'année, rapporte que le lendemain de notre atelier sur la religion, une dispute a éclaté entre un groupe de garçons et une jeune fille. Ils l'accusaient d'être « raciste » car elle les avait traités d'« islamistes ». Jalila a alors décidé de faire un atelier sur le racisme pour revenir « *au sens des mots* » et elle s'est notamment rendu compte qu'il existait une confusion entre les termes « musulman » et « islamiste ». Elle a donc choisi de se confronter au dérangement (engendré par le conflit) en « performant les mots » grâce au dispositif à visée philosophique.

Dans notre perspective interculturelle-intersectionnelle, il s'agit donc, non seulement d'introduire, de l'extérieur, du dérangement pour faire évoluer les pratiques, mais d'en faire un principe désirable pour les enseignants dans leur quotidien professionnel : faire du « confort » un sentiment suspect et, au contraire, se frotter à ce qui dérange, repérer les dissonances, les crispations, les conflictualités et les analyser pour le collectif en inventant des dispositifs pédagogiques collaboratifs. En classe, et particulièrement en classe de FLS, l'organisation de

²²⁷ Voir chapitre 7.

²²⁸ DDdl : Didactique-didactologie des langues.

la parole joue un rôle majeur car elle est étroitement associée au pouvoir et, par conséquent, à la possibilité d'être dérangé par l'autre. Un pouvoir autoritaire ne laisse aucun espace au dérangement car il le considère comme un parasite de « sa vérité ». Comme l'explique Moore, en citant Richterich,

paradoxalement, on pourrait prétendre que les stratégies d'enseignement, pour « gagner » pédagogiquement, consisteront à « perdre : perdre le pouvoir de la parole et du savoir au profit de l'apprenant, perdre le prestige de la fonction enseignante pour que l'apprenant devienne plus prestigieux [...], perdre l'autorité pour responsabiliser l'apprenant » (Richterich, 1997 : 46, cité par Moore, 2006 : 199).

Selon nous, cela permet également une responsabilisation de l'enseignant qui, en ouvrant la porte au dérangement, est « lui aussi questionné dans ses opinions, ainsi que dans sa posture professionnelle » (Feed-back d'Estelle, formatrice au CASNAV). Par exemple, il a été frappant de remarquer que trois enseignantes ne sont pas parvenues à s'asseoir avec les élèves pendant la discussion à visée philosophique qu'elles ont animée. Quand nous le leur avons signalé, leur étonnement sincère a montré à quel point ce positionnement était ancré et instinctif ; d'où l'intérêt du dérangement qui permet de questionner ce qu'on ne questionne plus/pas et d'« abandonner les pensées de système » (Glissant, 2010 : 37) :

ce qui incline l'étant à abandonner les pensées de système [...] [c'est une] investigation du réel, les *pensées de déplacement*, qui sont aussi des pensées d'ambiguïté et de non certitude qui nous préservent des pensées de système, de leur intolérance et de leur sectarisme (*Ibid.*)²²⁹.

Mais ces déplacements peuvent créer de l'inconfort. Ainsi, Jean-Yan et Séverine trouvent « frustrant » le fait de s'effacer derrière la parole de l'élève et de ne pas se positionner. Les propos de Jean-Yan après l'atelier philo montrent que l'espace accordé au discours et à la pensée des élèves l'a interpellé sur sa manière de les appréhender et de les anticiper *a priori* : « Par moment je comprenais autre chose. Parce que je t'entendais reformuler et je comprenais pas la même chose parce que je pensais qu'ils allaient dire ça, qu'ils allaient dire quelque chose et en fait ils disaient pas ce que je pensais, ce que j'imaginai qu'ils allaient dire et du coup euh je... je comprenais un peu à côté de ce que... de leur idée première ». Ces remarques nous semblent bien illustrer le dérangement, en contexte d'enseignement-apprentissage : l'enseignant prépare ses cours, projette un déroulé et anticipe les possibles réceptions des élèves, qui deviennent alors prévisibles. Le dérangement nous paraît donc étroitement lié à

²²⁹ C'est nous qui soulignons.

l'imprévisibilité de l'humain et à la possibilité de bouleverser un plan préétabli. Selon Cicurel, c'est d'ailleurs là que se révèle le « soi enseignant » :

Nous suggérons que c'est là, au moment où la parole de l'élève vient en quelque sorte *déranger* l'ordre de la parole du professeur, son style de départ, ordonné, tracé, inséré dans un plan lui-même influencé par le contexte, que vient surgir ce qui est propre au soi enseignant. [...] Le métier d'enseigner se trouve à la jonction d'une présence immédiate où l'autre me fait aller là (et où je n'irais pas sans lui) et d'une incarnation de valeurs, de convictions, de principes qui préexistent à l'interaction (Cicurel, 2013 : 29-30 et 31-32)²³⁰.

Dans un contexte de technicisation des apprentissages, il nous paraît particulièrement important d'insister sur le fait que la didactique est une science *humaine et sociale* et qu'enseigner est un acte *humaniste et social*. Il a été frappant de remarquer que Jalila distinguait le « côté enseignant » (« travailler l'expression orale ») et le « côté humain » (« il est important qu'ils réfléchissent sur tout »), comme si l'on pouvait les séparer, comme si l'enseignement pouvait annuler la présence de l'autre lorsqu'il vise une compétence (« l'expression orale », par exemple). Comme l'écrit Cicurel, « si l'enseignement consistait uniquement à mettre en place une méthodologie, si l'occasion n'était ni vue ni saisie, cela signerait la disparition de l'autre avec qui je parle, pour qui je parle. L'agir professoral ne serait qu'un mécanisme » (*Ibid.* : 32). En effet, la technicisation des apprentissages s'accompagne souvent d'une déshumanisation qui empêche de saisir « l'occasion », le *kairos* de la rencontre.

C'est l'une des raisons pour lesquelles nous plaidons pour une « approche intersectionnelle » (intersubjective, interculturelle, interlangagière) comme un complément et une mise en perspective indispensables des approches « mono- » et « pluri- » (voir chapitre 6, notamment le tableau 7). Il s'agit de demeurer « entre », au cœur des dynamiques relationnelles qui sont, par définition, instables, imprévisibles, fluctuantes, sujettes aux conflits et propices aux inventions. Il est alors nécessaire de prendre le risque d'être déstabilisé soi-même, que les plans, les projets, les présupposés puissent être déjoués, que l'on s'ouvre à la possibilité d'une création nouvelle. Dans une optique didactique, nous proposons de faire de la classe, un microcosme de *créolisation*, au sens que lui confère Glissant :

J'appelle créolisation la rencontre, l'interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures [et les langues], dans la totalité réalisée du monde-terre.

Les caractéristiques en seraient :

- La vitesse foudroyante des interactions mises en œuvre ;
- La « conscience de la conscience » que nous en avons ;

²³⁰ C'est nous qui soulignons.

- L'intervalorisation qui en provient et qui rend nécessaire que chacun réévalue pour soi les composantes mises en contact (la créolisation ne suppose pas une hiérarchie des valeurs) ;
- L'imprédictibilité des résultantes (la créolisation ne se limite pas à un métissage, dont les synthèses pourraient être prévues) (Glissant, 1997 : 194)²³¹.

La créolisation renvoie à la multiplicité et à la rapidité des mises en relation, aux processus réflexifs que cela engendre (« la conscience de la conscience »), à la limitation indispensable des rapports de pouvoir pour permettre l'« intervalorisation » et enfin, à la non prédictibilité des créations nées de cette rencontre. Elle est dynamique et s'oppose aux essentialisations réifiantes en privilégiant la relation aux identités (socioculturelles, linguistiques) : « La créolisation est le non-Être enfin en acte : enfin le sentiment que la résolution des identités n'est pas le bout du petit matin. Que la Relation, cette résultante en contact et procès, change et échange, sans vous perdre ni vous dénaturer » (*Ibid.* : 238).

Notre perspective humaniste et intersectionnelle a donc également une visée sociale qui cherche à promouvoir une idée singulière de la relation à la différence linguistique et socioculturelle. Elle s'inscrit dans la lignée d'une certaine philosophie de la relation (Glissant, 1996, 1997, 2005), de l'interculturel (Abdallah-Preteuille, 1997, 1999, 2009, 2012) et de la traduction (Meschonnic, 2007 ; Cassin, 2004, 2009, 2014, 2016). La démarche de la recherche-action que nous avons choisie pour notre étude a pour ambition, comme l'expriment Clerc et Richerme-Manchet au sujet de leur propre expérienciation, d'« ouvrir des voies émancipatrices vis-à-vis des normes sociales [...] [de mettre en place] des *stratégies* au sens politique d'action visant à introduire dans une organisation de nouvelles pratiques et, à terme, de nouvelles conceptions sociétales » (Clerc & Richerme-Manchet, 2016 : 25), à savoir :

- Valoriser la pensée en langues des personnes allophones sans la corrélér au niveau de langue française
- Favoriser une appréhension positive du dérangement (langagier, socioculturel) perçu comme un moteur d'inventivité
- Donner le goût et le désir de la réflexion collaborative.

Enfin, d'une manière générale, il s'agit, par notre action et notre recherche, de poursuivre et de nourrir incessamment le rêve d'une société radicalement inclusive.

²³¹ C'est nous qui complétons entre crochets.

Synthèse du chapitre 9

Cette troisième expérimentation correspond à un développement de la recherche permis par un partenariat avec le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille. Nous nous sommes engagée dans une action à visée formative auprès des enseignants de 10 UPE2A situées à Marseille, à Istres et à Vitrolles. Cela a offert un prolongement pour notre étude et une ouverture réflexive dans le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, nous avons constitué un groupe de réflexion autour de la pratique philosophique en langues et mis en place un protocole d'intervention collaboratif qui a permis la tenue de 27 ateliers de philosophie en langues et le recueil de nombreux retours d'expérience.

La variabilité des situations d'enseignement-apprentissage a mis à l'épreuve notre dispositif et a révélé la nécessité de le moduler face à certaines problématiques (effectifs importants, élèves débutants complets en langue française, élèves NSA et/ou particulièrement fragilisés par l'existence). Ces différentes expériences ont montré l'importance des médiations-créations langagières et l'intérêt qu'il pourrait y avoir à en inventer de nouvelles (gestuelles, par exemple) pour faciliter l'émergence d'une expression personnelle que nous considérons comme le point de départ de la capacité à penser par soi-même. Nous avons également remarqué que ces divers contextes étaient largement déterminés par l'influence réciproque des dynamiques groupales et individuelles et par les « styles professoraux » (Cicurel, 2013) ; ce constat pourrait ouvrir la voie à des analyses futures intéressantes afin d'évaluer dans quelle mesure, dans une communauté de recherche (philosophique), la manière dont le groupe-classe se constitue influe sur la production et la compréhension des connaissances qui émergent en son sein.

Nous avons constaté que les établissements concernés par notre intervention menaient des politiques peu volontaristes en ce qui concerne l'inclusion socio-scolaire des élèves allophones inscrits en UPE2A. Certains font même des choix discriminatoires. Il nous est donc apparu d'autant plus important de développer des projets innovants et ambitieux dans ce contexte afin de, potentiellement, faire évoluer positivement les *a priori* et, même, faire de l'UPE2A un laboratoire d'innovation pédagogique. Les enseignants de FLS sont d'ailleurs souvent, comme nous l'avons vu, des professeurs animés par un fort désir d'inventer d'autres approches pédagogiques, compte tenu du contexte « extrême » dans lequel ils interviennent.

Les retours d'expérience ont particulièrement souligné l'intérêt (partagés par les enseignants et les élèves) suscité par la pratique philosophique. Le plaisir de penser ensemble, en coopérant, semble associé à l'ambition intellectuelle de l'activité et au « principe

d'autorisation » (Go, 2009), et non d'autorité, qui rend légitime l'expression personnelle de l'élève. Par ailleurs, plusieurs indicateurs semblent montrer que les ateliers de philosophie ont des effets durables chez les élèves et favoriseraient notamment l'appropriation du lexique. C'est pourquoi nous considérons cette activité comme un complément des démarches plus formelles qui visent des compétences « micro » en langues. Une approche « macro », globale, intersectionnelle et non formelle (Bordes, 2012) nous paraît indispensable pour une intériorisation de ces compétences par les sujets grâce à leur réintégration dans des réseaux relationnels et des réseaux de sens. Selon nous, cela pourrait grandement favoriser une appropriation langagière singulière et durable.

Enfin, nous avons souhaité conclure ce dernier chapitre en soulignant les potentialités *transformatives* du dérangement (Lourau, 1970) à la fois dans le cadre de la formation professionnelle continue (en introduisant du dérangement, de l'extérieur), et dans les pratiques quotidiennes de l'enseignant (le dérangement comme habitus professionnel). En effet, il s'agirait, non seulement d'accepter d'être dérangé/déstabilisé, mais de mettre en place les conditions de l'émergence du dérangement, notamment grâce à des dispositifs collaboratifs. Dès lors, la déstabilisation pourrait être appréhendée comme un phénomène positif et potentiellement générateur d'idées, d'émotions, de créations et d'imaginaires nouveaux. Nous l'associons ainsi à une perception réjouissante de la créolisation linguistique et socioculturelle de nos sociétés.

*Refluer de tous les langages.
Retrouver les mots
à leur stade d'oiseaux en vol,
baisers qui s'échappent des lèvres
et s'en vont pour leur propre compte
trouver d'autres lèvres.*

*Et comme il n'est pas possible
d'atteindre la nudité des origines,
récupérer dans les mots
quelque chose d'aussi délié et libre
que la nudité des cheveux.*

*Et lorsque tous les mots
seront de nouveaux commencements,
l'homme aussi de nouveau commencera.*

Et peut-être que tout de nouveau commencera²³².

²³² *Treizième poésie verticale*, Roberto Juarroz (traduction R. Munier), 1992.

CONCLUSION

Cette étude doctorale arrive à son terme après un cheminement singulier dont les ressorts sont propres aux démarches de type recherche-action. En effet, chaque expérimentation a permis de faire avancer notre réflexion par/sur l'action et ainsi, de développer progressivement et conjointement un dispositif pédagogique et une analyse didactique. Nous avons d'abord souhaité questionner la mise en œuvre des échanges dits interculturels en classe de FLS en proposant une activité particulière : la pratique philosophique. Cela a fait l'objet de notre première expérimentation en milieu scolaire : une session d'ateliers de philosophie dans l'UPE2A du collège Paul Éluard, à Port-de-Bouc, en 2016. L'analyse de cette première action a mis en évidence ses points forts et ses faiblesses, notamment en ce qui concerne la prise en compte des langues premières des élèves. C'est la raison pour laquelle notre deuxième expérimentation (au collège Rosa Parks et au lycée Saint-Exupéry, à Marseille) a cherché à articuler avec cohérence approches interculturelle et plurilingue en ajustant le dispositif pédagogique à cet objectif. Cela a abouti à une modélisation (provisoire) de « l'atelier philo en langues ». Enfin, les relations nouées sur le terrain ont permis l'organisation d'une troisième expérimentation, à visée formative, auprès d'une dizaine d'enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille. Ce groupe de réflexion sur la pratique philosophique en UPE2A, ainsi que les interventions dans divers contextes de classe, ont mis à l'épreuve le travail mené jusque-là, renforcé certains résultats, déstabilisé d'autres analyses et ouvert la voie à de nouveaux questionnements de recherche. Compte tenu de la méthodologie que nous avons choisie, notre thèse a donc progressé de façon spiralaire et rhizomique, comme nous l'avions annoncé. La recherche-action, dans la mesure où elle est agissante, poursuit un mouvement infini dans lequel les moments de stabilisation, même s'ils sont des points de repère importants, n'en sont pas moins interrogés immédiatement par les sujets qui réinvestissent l'action et la réflexion. Nous considérons d'ailleurs que cette remise en question constante est à la fois un gage de scientificité et une exigence éthique pour les sciences humaines et sociales.

Toutefois, même si les résultats sont provisoires, ils n'en proposent pas moins des pistes didactiques dans le domaine de l'interculturalité et du plurilinguisme en milieu éducatif. Notre questionnement de départ était double. Il concernait, d'une part, les enjeux de la pratique philosophique avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France en termes d'inclusion et, d'autre part, les implications théoriques d'une telle expérience pour la recherche en didactique de l'interculturel et du plurilinguisme. Nous avons souhaité investir la notion

d'« inclusion » d'un point de vue humaniste et philosophique : il s'agissait de réfléchir aux conditions pédagogiques de mise en relation permettant d'inclure l'Autre, avec son histoire, sa vision du monde, son imaginaire, ses langues, son langage, mais aussi avec ses contradictions, sa complexité et son « opacité » (Glissant, 1997). Cette « éthique de l'altérité » (Levinas, 1991 ; Abdallah-Preteceille, 1997) a guidé notre action et fondé notre conception de la rencontre interculturelle. Nous avons montré que la pratique philosophique, par sa dimension universelle-singulière (Porcher, 1987) et son ancrage dans l'expérience des individus, appréhendés comme des sujets, évite d'enfermer les élèves dans des représentations stéréotypées et limitantes. L'attention portant prioritairement sur la pensée, les langues se mettent entièrement au service de celle-ci. Les retours d'expérience et la prise de confiance de certains élèves au fil des ateliers ont mis en évidence que cette inversion favorise des processus émancipatoires, ce qui permet de lutter contre la forte insécurité (linguistique et socio-scolaire) dont souffrent de nombreux adolescents allophones nouvellement arrivés en France. La pratique philosophique collaborative et délibérative entraîne une mise en commun, une co-élaboration qui ne vise pas une réponse universalisable, mais la possibilité d'un jugement éthique et responsable par/pour chacun. Il s'agit d'une herméneutique des sens, en langues, qui ouvre des possibles, non seulement intellectuels, mais aussi pour les imaginaires. Afin de faciliter la compréhension et la mise en relation des pensées et des représentations, l'introduction de médiations langagières (dessins réflexifs, nuages de mots plurilingues) s'est révélée particulièrement pertinente. L'approche interculturelle et relationnelle que nous proposons est donc de type sociobiographique, phénoménologique et herméneutique.

Nous avons ensuite cherché comment proposer une appréhension du plurilinguisme qui soit cohérente avec cette conception de l'interculturalité. Cela nous a paru d'autant plus important que ces deux notions sont presque systématiquement associées dans notre domaine, notamment depuis l'apparition dans le CECRL de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997) et l'essor des « approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2008). Nous avons souhaité dépasser le clivage « langue cible/langue source » pour nous intéresser davantage à ce qui se passe *entre* toutes les langues en présence, au sein de la communauté de recherche philosophique, afin d'épaissir la pensée et les imaginaires, pour soi et avec les autres. L'intersectionnalité s'est alors imposée comme un paradigme de notre étude. De notre point de vue, ce positionnement ouvre des pistes passionnantes, encore peu explorées, pour la didactique des langues. Sous l'influence de la sociolinguistique, le plurilinguisme individuel est généralement perçu comme un « répertoire

linguistique » (Gumperz, 1971) qu'un acteur social doit apprendre à gérer selon les situations d'énonciation. Dans cette thèse, nous nous appuyons plutôt sur la philosophie du langage pour proposer de l'envisager comme une composante de l'humanité des sujets : il s'agit de vivre son plurilinguisme, ou plutôt de *vivre en langues* sans cloisonner ni démultiplier les compétences linguistiques. Pratiquer la philosophie avec des élèves plurilingues met particulièrement en évidence la difficulté de passer d'une langue à l'autre en les considérant strictement équivalentes. Certaines notions philosophiques, que nous croyons *a priori* universelles, n'existent pas dans certaines langues. Cassin les désigne même comme des « intraduisibles » : « ce qu'on ne cesse de (ne pas) traduire » (Cassin, *op. cit.*, ch.6). Dans les ateliers de philosophie, il nous a donc semblé particulièrement intéressant d'interroger collectivement les traductions des notions philosophiques dans toutes les langues en présence et de souligner les échos et les écarts de sens.

La compréhension des notions philosophiques et les discours qu'elles génèrent sont également influencés par les imaginaires et les expériences des sujets que les médiations-crétions (dessins, champs lexicaux) permettent de mettre en lumière, pour soi et pour/avec les autres. Ce travail réflexif et collaboratif favorise une prise de conscience par le sujet de l'élaboration de sa pensée en langues et fait émerger des représentations qui peuvent être mises en discussion. Il s'agit de s'intéresser, non seulement à ce que signifient les langues, mais à ce qu'elles *font* (Meschonnic, 2007), à leur « effet-monde » (Cassin, 2018). Dans cette optique, nous avons proposé de réinvestir la fonction performative du langage en contexte didactique. L'objectif est d'offrir au sujet les moyens de tramer son propre langage, à la fois singulier, universel et partagé. On peut alors considérer l'appropriation langagière comme une forme de « poétique de la traduction », indissociable d'une « poétique de la relation » à l'autre-soi-monde (Glissant, 2005). Notre deuxième expérimentation tend ainsi à prouver que « performer les mots », en langues, au sein d'une communauté de recherche, pourrait favoriser ce processus puisque cela permet d'inclure toutes les langues dans la pensée et d'épaissir le sens que chacun confère aux choses. Il ne s'agit donc pas de renoncer à un monde pour entrer dans un autre, mais de les fusionner.

Il paraît alors indispensable d'admettre l'interpénétration des langues et leur possible créolisation ; que la « langue cible » accepte de se laisser traverser par les « langues sources », sans être dénaturée mais, au contraire, en se réhaussant de ces créations nouvelles. Le but n'est pas d'élaborer un langage incompréhensible, impossible, mais d'inclure toutes les langues dans les dynamiques d'appropriation pour que, consciemment, le sujet puisse inventer son langage

singulier qui, en partie, est aussi le langage de l'autre. Par exemple, on pourrait admettre que les locuteurs de certaines langues africaines, comme le pular, puissent insuffler une dimension plus métaphorique au français ou que des expressions idiomatiques viennent s'ajouter à celles que nous connaissons. La didactique pourrait jouer un rôle crucial pour envisager une appropriation en langues dans une perspective interculturelle. Pour cela, il nous semble nécessaire d'assumer la fonction sociale de notre discipline et de penser les enjeux éthico-politiques associés à la didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité.

La pratique philosophique a mis en évidence que l'usage de la langue ne peut pas se réduire à la communication et à l'action mais qu'elle est le support privilégié de la pensée du sujet, de la compréhension. Les retours d'expérience des élèves ont ainsi mis l'accent sur le fait que les ateliers les ont fait *réfléchir*. Or, le développement d'une attitude réflexive et responsable chez les élèves est un enjeu éducatif fondamental dans lequel le langage joue un rôle déterminant. En effet, penser la performativité du langage en didactique est une manière de « charger » les mots et d'interroger collectivement les discours qu'ils engendrent, ce qui implique une « éthique de responsabilité » (Weber, 2003 [1919]) et permet de développer l'esprit critique. C'est aussi un moyen de favoriser une meilleure appropriation du lexique, comme le prouvent plusieurs indicateurs de notre troisième expérimentation. Nous avançons donc que la démarche que nous proposons, « *macro* », *globale, intersectionnelle et non formelle* (Bordes, 2012), est un complément indispensable aux activités plus formelles visant des compétences « micro » en langues. Elle permet une intériorisation de ces compétences et une appropriation langagière singulière et plus durable pour les sujets, comme le montre également l'enquête de Shahini et Riazi (2011).

Les enseignants que nous avons rencontrés lors de notre dernière expérimentation conviennent tous de l'intérêt d'une telle proposition en UPE2A, à la fois en termes d'appropriation langagière, de réflexivité et de compréhension de soi, des autres et du monde. Le « dérangement » (Lourau, 1970) qu'impliquait la mise en œuvre de la pratique philosophique dans les classes n'a pas engendré de blocages, dans la mesure où il a été accompagné. Au contraire, même les difficultés rencontrées ont fait l'objet d'une réflexion collaborative et co-constructive avec les enseignants de FLS qui ont d'ailleurs majoritairement émis le souhait de poursuivre les ateliers philo avec leurs élèves. C'est pourquoi nous postulons que la déstabilisation des pratiques peut être particulièrement formatrice et génératrice d'innovation dans la mesure où elle permet de questionner ce dont, *a priori*, on ne doute pas.

En conclusion, cette étude doctorale espère apporter sa contribution à la recherche en didactique des langues et des cultures sur plusieurs points :

- *L'inclusion, globale et humaniste*, des adolescents allophones nouvellement arrivés en France : elle est permise par l'invention de dispositifs pédagogiques dialogiques (les ateliers de philosophie, par exemple) qui appréhendent ces jeunes comme des sujets pensants, puissants et critiques et luttent contre leur insécurité linguistique et socio-scolaire.
- *L'approche interculturelle*, fondée sur une éthique relationnelle : elle vise la rencontre de l'Autre, et non l'apprentissage de sa culture (Abdallah-Preteille, 1999). Pour cela, « performer » collectivement des notions universelles-singulières nous est apparu particulièrement pertinent.
- *L'articulation des démarches interculturelles et plurilingues dans une perspective intersectionnelle* : penser « l'inter- », c'est-à-dire penser ce qui se passe *entre* les langues et les langages des sujets en relation et ainsi, envisager leur possible créolisation. Il s'agit donc d'une herméneutique des sens qui vise l'épaississement de la pensée et des imaginaires, en langues.
- *Les enjeux éthiques et politiques* des positionnements de notre discipline en ce qui concerne l'interculturalité et le plurilinguisme. En effet, l'un des défis majeurs du XXI^e siècle sera de ne succomber ni à l'uniformisation des modèles socioculturels et des usages linguistiques (universalisme surplombant), ni au culturalisme et au séparatisme linguistique qui enfermeraient les usages dans des espaces-temps particuliers (relativisme radical). Questionner la visée sociale des approches plurilingues et interculturelles nous paraît donc crucial.

Toutefois, certaines limites de ce travail méritent d'être signalées. En premier lieu, l'organisation complexe des enseignements en UPE2A ne nous a pas permis de mener une étude longitudinale. Une proposition aussi atypique dans ce contexte rendait également difficile l'instauration d'ateliers hebdomadaires sur une année scolaire. Dans un premier temps, il était nécessaire d'évaluer, avec les enseignants, le bien-fondé de cette action pédagogique et de questionner sa place en classe de FLS. D'abord considéré comme un moment « décroché », l'atelier philo a finalement été perçu comme une activité complémentaire (et non annexe) qui pourrait trouver sa place en amont et/ou en aval de séquences thématiques, comme l'ont signalé plusieurs enseignants lors du retour collectif qui a suivi la troisième expérimentation. Comme nous l'avons expliqué, nous considérons que les démarches non formelles (comme les ateliers de philosophie) devraient être incluses dans les progressions pédagogiques afin de permettre

une appropriation langagière plus intériorisée, personnalisée et durable. Il nous paraîtrait donc particulièrement intéressant d’expérimenter la pratique philosophique en l’intégrant de façon cohérente dans la progression annuelle d’une UPE2A, tout en s’autorisant à convoquer spontanément cette activité lorsqu’un questionnement ou un sujet anime particulièrement les élèves. En effet, la systématisation de l’activité à des moments précis ne doit pas sacrifier le plaisir et le désir de penser ensemble si l’occasion se présente. « Une boîte à questions philosophiques », constituée par les élèves et dans laquelle on piocherait ponctuellement, pourrait aussi éviter l’écueil de la technicisation de la pratique. Le temps long de l’expérimentation permettrait de consolider ou d’interroger les premiers résultats de cette recherche et de mesurer avec plus de précision les effets d’une telle proposition, en termes d’appropriation langagière et d’inclusion socioculturelle et scolaire.

Il nous paraîtrait également pertinent de chercher à évaluer les bénéfices qu’une éducation à la pensée réflexive, en langues, pourrait apporter pour les apprentissages et l’épanouissement des élèves allophones en classe ordinaire. Notamment, dans quelle mesure une telle activité, pratiquée régulièrement, pourrait-elle développer l’autonomie de ces jeunes, souvent livrés à eux-mêmes après leur passage en UPE2A pour poursuivre leurs apprentissages linguistiques, scolaires et préprofessionnels ? Un premier indicateur positif a ainsi été noté par une enseignante de classe ordinaire, au collège Rosa Parks : après les ateliers philo, un élève de l’UPE2A s’était révélé « *beaucoup plus épanoui et entreprenant dans sa prise de parole* ». Un lien plus étroit pourrait être noué entre le choix des notions philosophiques et les programmes des disciplines des classes ordinaires. Évidemment, l’idéal serait la diffusion de cette pratique à l’ensemble de l’établissement scolaire, ce qui permettrait de passer de « la philosophie à l’école » à « une école philosophique » (Chirouter, 2019). Ce projet est déjà engagé dans certains établissements comme au collège Vercors, à Grenoble, en partenariat avec le laboratoire de sciences du langage LIDILEM et son séminaire Philéduc, coordonné par Simon²³³. Toutefois, jusqu’à récemment, les élèves allophones arrivants de ce collège n’étaient pas concernés par les ateliers philo. La spécificité de notre démarche réside dans le fait que nous souhaitons faire de l’UPE2A, pour les établissements qui en accueillent, le centre névralgique de l’innovation pédagogique. En l’occurrence, il s’agit d’une pratique

²³³ Pour en savoir plus sur le projet « Initiation à la pensée philosophique » du collège Vercors et le séminaire Philéduc de l’université de Grenoble (laboratoire LIDILEM) :

<https://college-vercors-grenoble.web.ac-grenoble.fr/article/les-ateliers-philo>

<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/seminaire-phileduc>

philosophique *en langues* qui vise, non seulement le développement de la pensée réflexive, mais également celui des échanges plurilingues et interculturels puisque notre problématique concerne prioritairement l'inclusion de l'altérité linguistique et socioculturelle en milieu scolaire. À la suite d'Auger, nous considérons qu'une didactique inclusive devrait permettre

l'élaboration d'une culture commune et d'une véritable communauté d'apprentissage. [...] [Elle] nécessite donc de se confronter à la réalité, sans la déplorer ou la nier, *en développant en priorité des relations avec l'altérité*²³⁴ pour permettre à l'ensemble de la communauté éducative de participer et de s'inscrire plus favorablement dans la réussite scolaire (Auger, 2020 : 181).

Dans cette optique, une recherche-action à une plus grande échelle, impliquant les classes ordinaires dans lesquelles sont inscrits les élèves d'UPE2A, pourrait ouvrir des perspectives particulièrement intéressantes en prolongement de cette étude.

Une expérimentation longitudinale auprès d'adolescents NSA pourrait également être pertinente pour valoriser le développement d'une pensée autonome et ainsi, lutter contre l'insécurité dont souffrent beaucoup de ces jeunes. Les quelques ateliers ayant eu lieu avec des groupes d'élèves NSA ont rencontré de nombreuses difficultés, notamment lors de la réalisation des « médiations-créations », c'est-à-dire des créations personnelles à mettre en partage dans la communauté de recherche philosophique. Nous avons émis l'hypothèse que cette proposition, non formelle et « impliquante », était déstabilisante pour ces jeunes, souvent très fragilisés, mais qu'elle pourrait néanmoins leur être particulièrement bénéfique en termes d'autonomie réflexive et d'estime de soi. Les « médiations-créations » développées dans notre recherche étaient de type graphique (les dessins réflexifs) et plurilingue (nuages de mots), peu adaptées pour des élèves NSA. À l'avenir, nous souhaiterions introduire d'autres médiations langagières, notamment avec ces adolescents (mais pas exclusivement). La convocation du corps (danse, chant, théâtralisation), des arts plastiques et de la photographie, par exemple, pourraient faciliter l'expression personnelle et la compréhension-interprétation collaborative de l'autre-soi-monde. Conférer une dimension plus artistique et sensorielle à la pratique philosophique pourrait ouvrir de nouvelles pistes d'analyse, notamment si l'on considère, à la suite d'Aden, que, « témoins vivants du sens et des valeurs que nous attribuons au monde, les mots habillent d'abord notre sensorialité » (Aden, 2012 : 267). On peut voir des points communs entre le concept

²³⁴ C'est nous qui soulignons.

d'« énaction » (Varela, 1996)²³⁵, qu'Aden (*op.cit.*) et Eschenauer (2014) mettent en avant dans leurs recherches, et notre réinvestissement de la performativité du langage. De même, l'approche interculturelle/intersectionnelle que nous avons proposée n'est pas sans faire écho au « translangager », en tant qu'« acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens » (Aden, 2013 : 115). Si nous intégrons une dimension plus artistique et sensorielle à la pratique philosophique, ces travaux pourraient donc apporter un éclairage pertinent à notre analyse, dans une perspective neuro-phénoménologique (Varela, *op. cit.*).

Toutefois, il nous paraît important de souligner que notre travail vise moins la création artistique et l'expérience sensorimotrice, que l'élaboration de nouveaux imaginaires, dans une perspective sociale. Les médiations langagières multimodales, mises en partage au sein d'un dispositif collaboratif et dialogique, sont des « performances » qui poétisent la Relation et créolisent les imaginaires. Les fondements de notre pensée puisent dans la philosophie poétique et sociale de Glissant (1996) et Meschonnic (2007), et non dans les courants cognitivistes : « il s'agit de se situer dans une poétique du langage, et d'en faire une poétique de la société » (Meschonnic, *op. cit.*, ch. 8), de penser « le continu langage-poème-éthique-politique » (*Ibid.*). La créativité langagière est une poétique relationnelle qui peut offrir de nouveaux possibles pour soi et pour les autres. L'inclusion de l'altérité, de cet Autre qui « dérange » et bouscule nos certitudes, reste le cœur de cette recherche. Il nous paraît urgent que l'école se saisisse de cette question, d'un point de vue philosophique (et non techniciste), et que cela devienne une préoccupation majeure des praticiens. Au sujet de ladite « crise migratoire », l'écrivain Čolić s'interroge ainsi :

Quel est notre rapport avec l'autre, mais avec le *vrai* autre qui est différent ?
Pourquoi cette peur ? Et cette haine ?

C'est la vie. Probablement. L'humanité oubliée, la fraternité *choisie*, notre monde qui prêche le nomadisme et qui en même temps déteste les nomades.

Un proverbe bosnien dit : « Il vaut mieux un bon voisin qu'un mauvais frère. »

Chose rare de nos jours : prendre le temps et écouter les autres. Pas tous mais beaucoup. Une entreprise peu commode, carrément difficile, à contre-courant : donner le nom et le prénom et laisser la place pour l'étranger. Pour l'autre. [...]

L'extrémisme est une bête qui se nourrit de la peur et du vide. Que faire ?
Soyons alors créatifs et soyons courageux (Čolić, 2018 : 72).

²³⁵ À travers le concept d'« énaction », « Varela remet en cause un postulat, qu'il considère comme un "préjugé" de la tradition scientifique moderne, selon lequel le monde que nous percevons serait indépendant du sujet qui le perçoit. Pour lui, au contraire, le monde et le sujet percevant se co-déterminent » (Aden, 2017 : N. P.).

Cette injonction, à la fois sobre et difficile, est un véritable projet pour répondre aux enjeux à venir de la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme. Nous reprendrons donc ces mots, en conclusion, telle une devise pour notre discipline et pour l'école de demain : soyons créatifs, soyons courageux.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - <i>The action research spiral</i> , Kemmis & Mc Taggart (1988).....	23
Figure 2 - Un continuum entre les méthodologies qualitative et quantitative (Narcy-Combes, 2005 : 103)	31
Figure 3 - Principes inclusifs pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques	87
Figure 4 - Exemple de contenu "Culturel/Interculturel" du manuel de FLS <i>Entrée en matière</i> (2005 : 53)	93
Figure 5 - Schéma de communication d'une discussion philosophique	142
Figure 6 - Le dessin réflexif : une médiation-crédation	166
Figure 7 - Dessin de l'atelier philo selon Karina	200
Figure 8 - Dessin de présentation de Karima	205
Figure 9 - Dessin de présentation de Zobair	206
Figure 10 - "Autoportrait des langues" réalisé par Irada.....	209
Figure 11 - Dessin de "la liberté" réalisé par Violetta et drapeau du Kazakhstan	221
Figure 12 - Dessin de "la liberté" réalisé par Ebru.....	222
Figure 13 - Dessin de "la liberté" réalisé par Zobair.....	223
Figure 14 - Exemple de support (Atelier n° 6 - Groupe 1)	230
Figure 15 - Le mot "culture" dans les langues des signes (Extrait du film <i>Signer en langues</i> d'Aviv et Laborit, 2015 / Cassin, 2016c).....	262
Figure 16 - Carte mentale et questionnements - Séance de retour d'expérience (Collège Rosa Parks, 2019).....	286
Figure 17 - Dessin réflexif du "bonheur" réalisé par Bambo (lycée St-Ex).....	290
Figure 18 - Nuage de mots plurilingue autour du "bonheur" réalisé par Bouchra (lycée St-Ex)	292
Figure 19 - Dessin représentant la discussion sur "l'identité" selon Eylem (collège RP 2019)	293
Figure 20 - Carte mentale de l'atelier sur "la pensée", réalisé au tableau par la facilitatrice (collège RP 2019).....	296
Figure 21 - Questionnements philosophiques d'élèves pendant l'atelier sur "la pensée" (collège RP 2019 - Extrait du livret d'accompagnement d'Eylem)	297
Figure 22 - Dessins du "plurilinguisme" d'Ikhlās et de Myriam (collège RP 2018).....	300
Figure 23 - La "pensée" en langues (collège RP 2019).....	301
Figure 24 - Dessin du "bonheur" de Rowāida (collège RP 2018).....	311

Figure 25 – A gauche : Dessin de "l'âge adulte" réalisé par Amina (collège RP 2018)	312
Figure 26 – A droite : Dessin de « l'identité » réalisé par Ahmed (collège RP 2019).....	312
Figure 27 - Dessin représentant la discussion sur "la liberté", réalisé par Abdellak (collège RP 2019).....	314
Figure 28 - Dessin de l'atelier philo selon Zobair	368

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Méthodologie : De la position épistémologique à l'instrument de saisie des données (Gohier, 2004 : 5).....	30
Tableau 2 - Courants disciplinaires traversant notre recherche en DLC.....	35
Tableau 3 - "Potentialités inclusives/ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA" (Goï, 2013)	85
Tableau 4 - Liste des élèves - Expérimentation 1 (Exp. 1).....	160
Tableau 5 - Représentations des élèves allophones nouvellement arrivés - Bilan des questionnaires (Exp.1).....	179
Tableau 6 - Corpus - Expérimentation 1	184
Tableau 7 - Continuum MONO-PLURI-INTER en didactique des langues et des cultures..	250
Tableau 8 - Liste des élèves - Lycée Saint-Exupéry, 2018 - Expérimentation 2 (Exp. 2)	273
Tableau 9 - Liste des élèves - Collège Rosa Parks, 2018 - Expérimentation 2.....	276
Tableau 10 - Liste des élèves - Collège Rosa Parks, 2019 - Expérimentation 2.....	277
Tableau 11 - Corpus - Expérimentation 2	287
Tableau 12 - Expérimentation 3 - Actions dans les classes.....	380
Tableau 13 - Corpus - Expérimentation 3	383

LISTE DES SIGLES, DES ACRONYMES ET DES ABREVIATIONS

BO	Bulletin officiel
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CDI	Centre de documentation et d'information
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIR	Contrat d'intégration républicaine
CLA	Classe d'accueil
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRP	Communauté de recherche philosophique
DAI	Dispositif d'accueil et d'intégration
DELFB	Diplôme d'études en langue française
DLC	Didactique des langues et des cultures
DVDP	Discussion à visée démocratique et philosophique
EANA	Élèves allophones nouvellement arrivés en France
EFIV	Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
EMC	Enseignement moral et civique
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
Exp.	Expérienciation
Ext.	Extrait
FL1	Français langue première
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
INSPÉ	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
MODAC	Module d'accueil et d'accompagnement
N. P.	non paginé
NSA	Non scolarisé antérieurement
PAF	Plan académique de formation
PPE	Philosophie pour enfants
REP	Réseau d'éducation prioritaire
(Collège) RP	Rosa Parks
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
(Lycée) St-Ex	Saint-Exupéry
UPE2A	Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants

INDEX RERUM

A

Altérité (rapport à l'), 12, 25, 28, 51, 66, 79, 80, 84, 91, 97, 103, 104, 106, 115, 144, 146, 163, 172, 202, 210, 212, 240, 247, 249, 254, 260, 292, 294, 323, 329, 348, 363, 364, 365, 413, 427, 428

Approche biographique, 35, 40, 41, 45, 49, 50, 51, 64, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 115, 117, 138, 146, 148, 149, 163, 164, 167, 200, 207, 211, 212, 213, 214, 238, 239, 242, 285, 289, 370, 422

Autobiographie socio-langagière, 50, 51, 65, 66

Approche non formelle, 406, 407, 408, 409, 424, 425, 427

Approche phénoménologique, 104, 107, 113, 137, 138, 146, 150, 197, 212, 227, 230, 249, 265, 288, 290, 296, 310, 311, 326, 329, 356, 370, 371, 422

Approches plurielles, 39, 100, 103, 239, 243, 244, 422

Appropriation langagière, 11, 48, 240, 241, 244, 249, 250, 251, 252, 256, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 278, 279, 280, 302, 303, 304, 313, 326, 366, 371, 388, 398, 400, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 423, 424

Appropriation du lexique, 405, 424

Autonomie, 27, 36, 106, 155, 337, 338, 344, 349, 355, 356, 358, 371, 389, 426, 427

B

Babel (tour de), 325, 328

C

Commission Vérité et Réconciliation, 334

Complexité, 31, 32, 49, 93, 96, 98, 107, 108, 109, 112, 167, 203, 210, 214, 220, 240, 303, 348, 354, 355, 365, 407, 422

Conflit cognitif, 145, 306, 307, 414

Contextualisation, 20, 33, 34, 45, 46, 47, 48, 49, 65, 66, 271, 289, 290, 326, 356, 359, 393

Contextualisation impliquée, 45, 46, 65, 66

Créolisation, 204, 207, 220, 242, 244, 256, 257, 300, 323, 328, 371, 416, 417, 423, 425

D

Démocratie, 79, 86, 126, 144, 321, 331, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 353, 357, 358

Dérangement, 412, 413, 414, 415, 417, 424

Dessin réflexif, 148, 163, 164, 165, 166, 168, 173, 177, 185, 196, 197, 219, 220, 221, 224, 230, 265, 279, 290, 310

Dialogisme, 25, 40, 105, 107, 113, 138, 141, 142, 143, 145, 164, 185, 191, 224, 225, 260, 305, 400, 408

Droit à l'opacité, 65, 72, 106, 165, 195, 364, 408

E

Élèves allophones nouvellement arrivés en France, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 77, 81, 83, 92, 106, 154, 155, 178, 179, 207, 238, 275, 354, 364, 390, 394

Élèves non scolarisés antérieurement, 12, 61, 67, 69, 155, 272, 273, 275, 380, 381, 385, 387, 388, 389, 390, 427

Émancipation, 27, 36, 41, 134, 340, 348, 355, 358, 422

Enseignement moral et civique, 126, 127, 132, 335, 336, 337, 338, 339, 348, 349, 352, 366

Éthique, 20, 25, 26, 27, 31, 37, 49, 50, 52, 84, 92, 96, 102, 106, 108, 114, 115, 133, 138, 139, 144, 159, 171, 193, 196, 201, 211, 313, 330, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 370, 390, 421, 422, 428

Agir éthique, 26, 350, 351, 354, 359, 360, 363, 364, 365, 370, 371, 396

Éthique de l'altérité, 106, 145, 193, 194, 210, 362, 364, 365, 422

Éthique de la discussion, 139, 145, 356, 362

Éthique de responsabilité, 50, 137, 145, 196, 227, 360, 361, 362, 424

Éthique relationnelle, 52, 368, 425

Éveil aux langues, 100, 243, 244, 245

Expérimentation, 24, 25, 41, 75, 153, 203, 376

F

Français langue seconde, 35, 59, 66, 72, 73, 74, 75, 84, 92, 93, 94, 115, 129, 155, 238, 239, 245, 273, 366, 367, 382, 394, 395, 398, 399, 404, 413, 414

Fusion des horizons, 13, 146, 149, 191, 253, 264, 296, 307

G

Globalisation, 53, 144, 366

H

Herméneutique, 24, 31, 112, 113, 114, 115, 138, 145, 146, 148, 149, 150, 196, 198, 212, 214, 218, 220, 221, 227, 249, 255, 256, 264, 265, 297, 330, 333, 338, 340, 343, 344, 345, 346, 358, 371, 408, 422, 425

I

Imaginaire, 12, 13, 48, 53, 81, 98, 135, 136, 163, 165, 207, 218, 219, 240, 246, 254, 256, 257, 258, 260, 265, 267, 280, 291, 302, 308, 309, 312, 313, 319, 322, 323, 326, 422, 428

Inclusion, 14, 35, 41, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 106, 115, 123, 130, 155, 157, 158, 178, 186, 188, 201, 211, 238, 239, 338, 340, 341, 342, 349, 354, 357, 364, 370, 387, 394, 397, 425, 427

Démarche inclusive, 12, 67, 69, 71, 72, 76, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 106, 107, 115, 124, 210, 238, 278, 304, 341, 362, 385, 386, 387, 396, 422, 423, 427

Innovation, 19, 64, 92, 172, 184, 229, 393, 394, 397, 413, 424, 426

Insécurité (linguistique, scolaire, socioculturelle), 11, 13, 74, 81, 82, 92, 129, 156, 189, 202, 232, 298, 364, 394, 422, 425, 427

Intercompréhension, 78, 100, 129, 133, 138, 188, 189, 208, 232, 243, 244, 245, 246, 310, 356, 358

Interculturalité, 12, 41, 91, 95, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 138, 139, 140, 146, 149, 150, 164, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 213, 214, 216, 221,

238, 239, 240, 247, 249, 260, 267, 289, 329,
346, 356, 361, 421, 422, 425, 428

Interdisciplinarité, 33, 34, 36, 116

Interdisciplinarité focalisée, 36

Interlangue, 103, 242, 243, 244

Intersectionnalité, 13, 14, 36, 38, 39, 41, 102,
104, 105, 116, 204, 236, 244, 248, 249, 250,
254, 298, 300, 301, 328, 333, 342, 367, 416,
422, 425, 428

Paradigme de l'intersectionnalité, 37, 38,
41, 45, 66, 104, 114, 346

Intraduisibles, 250, 252, 253, 254, 255, 262,
267, 268, 302, 313, 346, 423

M

Médiation, 13, 95, 110, 111, 112, 113, 129, 138,
141, 166, 173, 178, 191, 192, 193, 202, 214,
232, 259, 279, 296, 298, 309, 311, 329, 330,
370, 396, 398, 414

Médiation interculturelle, 329

Médiation langagière, 254, 257, 298, 386,
387, 390, 422, 427, 428

Médiation-création, 138, 165, 166, 173,
230, 257, 260, 279, 281, 282, 295, 296,
302, 308, 309, 311, 330, 347, 370, 388,
427

P

Pédagogie collaborative, 190, 400, 401

Pensée en langues, 13, 232, 245, 253, 255, 260,
264, 278, 290, 304, 331, 417, 423

Performativité du langage, 14, 42, 256, 258,
259, 260, 263, 268, 280, 291, 293, 295, 310,
313, 332, 333, 334, 335, 342, 351, 360, 365,
366, 370, 371, 382, 390, 391, 405, 413, 423,
424, 428

436

Philosophie pour enfants, 12, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132,
134, 135, 138, 144, 146, 147, 197, 228, 340,
356, 378

Plurilinguisme, 13, 35, 40, 49, 73, 100, 103,
104, 105, 178, 188, 193, 208, 238, 239, 240,
242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 253,
254, 267, 278, 298, 300, 301, 304, 320, 321,
323, 326, 330, 346, 421, 422, 423

Poétique, 251, 255, 256, 263, 267, 304, 308,
313, 315, 363, 366, 367, 370, 428

Poétique de l'appropriation, 313

Poétique de la relation, 267, 423

Poétique de la société, 366, 428

Poétique de la traduction, 423

Poétique du langage, 366, 428

Principe d'autorisation, 402, 419

R

Recherche-action, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 42, 46, 64, 65,
86, 114, 154, 275, 282, 330, 376, 384, 413,
417, 421

Réflexivité, 22, 25, 27, 29, 31, 42, 49, 65, 105,
115, 123, 163, 164, 166, 192, 218, 280, 282,
286, 294, 295, 341, 350, 351, 358, 359, 370,
389, 403, 412, 417

Praticien réflexif, 229, 410

Relativisme conséquent, 327, 360, 361

S

Style professoral, 392, 393

Sujet, 26, 27, 28, 29, 36, 49, 60, 65, 66, 84, 102,
105, 106, 107, 108, 115, 138, 140, 146, 159,
161, 167, 171, 178, 191, 192, 193, 194, 196,
203, 216, 217, 233, 240, 241, 255, 294, 298,

307, 312, 329, 334, 339, 350, 356, 362, 363,
364, 365, 370, 389, 425

T

Traduction, 14, 40, 188, 219, 232, 243, 250,
251, 252, 253, 254, 256, 257, 263, 267, 278,
279, 281, 291, 292, 299, 300, 301, 302, 303,
304, 310, 315, 325, 326, 333, 346, 347, 366,
386, 388, 401, 417, 423

U

Universalisme de surplomb, 145, 322, 337, 360,
425
Universel-singulier, 12, 15, 115, 116, 117, 137,
138, 149, 194, 203, 220, 227, 246, 249, 263,
309, 342, 363, 366, 422, 425

UPE2A, 11, 35, 42, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70,
72, 73, 74, 75, 76, 82, 91, 92, 102, 106, 108,
109, 129, 154, 155, 156, 157, 160, 173, 178,
182, 202, 211, 213, 274, 275, 297, 355, 378,
379, 380, 385, 393, 394, 395, 397, 398, 401,
433

V

Valeurs, 20, 27, 37, 50, 52, 79, 80, 81, 82, 102,
116, 137, 144, 147, 199, 200, 321, 322, 326,
327, 331, 336, 337, 338, 342, 343, 348, 349,
351, 352, 353, 354, 356, 358, 359, 360, 361
Approche réitérative des valeurs, 356
Valeur scolaire, 11, 38

INDEX NOMINUM

A

Abdallah-Pretceille, M., 12, 35, 40, 61, 78, 94,
96, 97, 98, 101, 106, 107, 114, 115, 116, 118,
145, 147, 201, 324, 328, 329, 330, 346, 347,
348, 352, 353, 355, 356, 358, 362, 363, 364,
365, 370, 417, 422, 425

Adami, H., 323, 324

Aden, J., 427, 428

Agier, M., 24, 43

Alain, 27

Alamartine, F., 109

Allouani, Z., 51

Amselle, J.-L., 322, 348

Anciaux, F., 384, 393, 395, 396

Arditty, J., 83

Arendt, H., 135, 142, 192, 266, 331, 333, 351,
353, 361, 374

Armagnague-Roucher, M., 35, 69, 70, 71, 76,
82

Astolfi, J., 307, 308

Auger, N., 1, 35, 61, 69, 70, 80, 107, 245, 427

Auriac-Slusarczyk, E., 131

Auriel, A., 139

Austin, J. L., 14, 258, 333

Avanzini, G., 342

Aviv, N., 261, 262

Azérad, H., 313

B

Bachelard, G., 22

Badiou, A., 356, 359

438

Bakhtine, M., 141, 143

Barbier, R., 20, 25

Barbot, M.-J., 51

Baroni, R., 192

Barrère, A., 53, 207

Bastide, R., 35, 98, 192

Bautier, É., 81

Beacco, J.-C., 39, 40, 86, 104, 239, 247

Belkacem, L., 38

Bemporad, C., 163

Benedict, R., 97

Benveniste, É., 40

Bergson, H., 27, 137, 149

Bernoussi, M., 178

Berthon, J.-F., 21

Bertucci, M.-M., 27, 43, 363

Bishop, M.-F., 111

Blanchet, A., 140

Blanchet, P., 23, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 43,
65, 74, 81, 83, 99, 140, 244, 407

Blay, M., 37

Blond-Rzewuski, O., 123, 342

Bordes, V., 406, 407, 419, 424

Bornand, S., 35

Bourdieu, P., 50

Bres, J., 141, 145

Bretegnier, A., 25, 26

Brousseau, G., 355

Bruner, J. S., 132, 143, 190, 350

Butler, J. P., 265, 333

C

Calinon, A.-S., 164

Cambrone-Lasnes, S., 35
 Camilleri, C., 40, 97, 109
 Candelier, M., 39, 86, 100, 239, 243, 269, 422
 Canut, C., 248, 251
 Cassin, B., 4, 14, 15, 35, 40, 41, 42, 148, 236,
 250, 251, 252, 253, 254, 257, 259, 260, 261,
 262, 263, 264, 265, 266, 270, 288, 303, 308,
 313, 325, 327, 328, 333, 334, 335, 342, 346,
 359, 360, 361, 365, 367, 374, 399, 417, 423
 Castel, A., 172
 Castellotti, V., 35, 46, 48, 49, 99, 165, 245, 249,
 251, 321, 326, 354, 355, 408, 409
 Cavalli, M., 99, 240, 241, 269, 346
 Chaillan, M., 309
 Chamoiseau, P., 258, 322
 Charaudeau, P., 36, 43
 Chirouter, E., 1, 35, 108, 124, 127, 128, 165,
 198, 210, 335, 336, 338, 339, 426
 Chiss, J.-L., 48, 411
 Cicurel, F., 56, 183, 229, 350, 351, 359, 362,
 392, 416, 418
 Clerc, S., 4, 35, 81, 164, 417
 Cohen-Emerique, M., 40, 109
 Collombat, I., 112, 325, 328, 373
 Comte-Sponville, A., 137, 199
 Connac, S., 126, 136, 338
 Cosson, F., 337, 338, 340, 341, 345, 348, 349,
 350
 Coste, D., 39, 40, 82, 86, 98, 99, 103, 111, 118,
 239, 240, 241, 243, 248, 269, 346, 422
 Crenshaw, K., 38
 Cuche, D., 35, 96, 97, 102
 Culler, J., 334
 Cuq, J.-P., 35, 72, 377

D

Dahlet, P., 81
 Daniel, M.-F., 122, 123, 124, 142, 360
 Darras, B., 164, 165
 Debono, M., 45, 46, 47, 88, 98, 114
 Deleuze, G., 14, 251, 309
 Delmas-Marty, M., 372
 Delory-Momberger, C., 49
 Demaizière, F., 29
 Demorgon, J., 98
 Demoule, J.-P., 324
 Derivry, M., 37, 329, 330, 331, 373
 Derrida, J., 124, 249, 250, 251, 267, 268, 313,
 314, 315, 340
 Dervin, F., 35, 96, 98, 101, 102, 104, 218, 219,
 408
 Desanti, J.-T., 136, 152
 Develay, M., 133
 Dewey, J., 15, 24, 35, 43, 121, 122, 131, 135,
 151, 332, 337, 342, 343, 361, 373
 Diderot, D., 130
 Doise, W., 113
 Dortier, J.-F., 112
 Douville, O., 108
 Ducrot, O., 40, 112

E

Ehrlich, S., 178
 Eschenauer, S., 37, 428

F

Farmer, D., 166
 Ferréol, G., 115
 Fillol, V., 410
 Fleury, C., 349, 350

Florin, A., 178
 Foray, P., 79
 Forestal, C., 98
 Francard, M., 82
 Freire, P., 123, 124

G

Gadamer, H. G., 13, 114, 146, 149, 152, 191,
 218, 220, 253, 264, 296, 307, 316
 Gajo, L., 393
 Galichet, F., 135, 137, 138, 142, 146, 147, 148,
 149, 152, 172, 192, 217, 282, 331, 340, 341,
 345, 378
 Galisson, R., 19, 36, 43, 350
 Galligani, S., 68, 69, 243
 Gauchet, M., 345
 Gaulejac (de), V., 49, 392
 Geneix-Rabault, S., 410
 Gilon, C., 412
 Gleason, H. A., 263
 Glinne-Demaret, H., 392
 Glissant, É., 14, 16, 35, 65, 72, 106, 110, 165,
 204, 209, 233, 236, 242, 246, 250, 251, 253,
 254, 257, 258, 260, 267, 268, 270, 290, 308,
 310, 313, 319, 326, 328, 364, 365, 372, 373,
 408, 415, 416, 417, 422, 423, 428
 Go, N., 130, 132, 134, 136, 140, 151, 201, 268,
 400, 402, 419
 Gohard-Radenkovic, A., 74, 106
 Gohier, C., 30, 31
 Goï, C., 68, 77, 79, 84, 85, 114, 115, 410
 Grande, S., 326
 Grice, H. P., 138
 Grondin, J., 146, 264, 265
 Gruca, I., 377
 Guattari, F., 14, 251

Guedat-Bittighoffer, D., 76
 Gumperz, J., 240, 269, 423
 Gurvitch, G., 107

H

Habermas, J., 139, 145, 356, 357, 358, 359, 374
 Halliday, M., 331
 Hanique, F., 21, 35, 49, 392
 Haramboure, F., 95, 111
 Hawken, J., 131, 133, 134, 332, 340
 Hegel, G. W. F., 83, 116
 Heller, M., 354, 355
 Humboldt (von), W., 254, 257
 Huver, E., 84, 99, 112, 113, 118, 214, 330, 347,
 414

J

Jacques, F., 107, 110, 114, 124, 134, 143, 144,
 260, 312, 346, 400
 Jaffro, L., 357, 358
 James, A., 28
 Jeanneret, T., 192
 Jervolino, D., 325
 Johansson, M., 96
 Joly, B., 19
 Jucquois, G., 115
 Jullien, F., 16, 359, 360, 366, 374, 411

K

Kemmis, S., 14, 22, 23, 43, 376
 Kennedy, D., 125, 141, 143, 259, 260
 Klemperer, V., 332
 Kristeva, J., 231
 Krumm, H.-J., 164
 Kuhn, T. S., 36, 37

L

Labbé, B., 171
 Laborit, É., 261, 262
 Lacan, J., 262, 263
 Lafon, R., 46, 47
 Lahire, B., 81, 105, 109
 Le Breton, D., 109
 Lebreton, É., 396
 Leguy, C., 35
 Leleux, C., 356, 357
 Levinas, É., 29, 35, 37, 38, 106, 130, 362, 363, 422
 Levine, J., 124, 133
 Liddicoat, A., 329, 330, 331, 373
 Lipman, M., 32, 35, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 134, 135, 138, 142, 148, 149, 151, 165, 196, 220, 280, 281, 288, 311, 337, 340, 344, 345, 354, 361, 378, 404, 409
 Lorcerie, F., 11, 38, 393
 Lourau, R., 412, 419, 424

M

Macaire, D., 19, 20, 21, 22, 29, 43, 247
 Maître de Pembroke, É., 400
 Malinowski, B., 22
 Mariani-Rousset, S., 164
 Martuccelli, D., 51, 53, 56, 207, 328, 329, 350, 366
 Maurer, B., 103
 McTaggart, R., 14
 Meirieu, P., 149, 150
 Mendonça Dias, C., 35, 67
 Merleau-Ponty, M., 107, 322, 326, 346, 373

Meschonnic, H., 14, 16, 35, 236, 250, 251, 255, 256, 263, 266, 267, 270, 304, 309, 347, 363, 365, 366, 367, 370, 374, 417, 423, 428
 Michaud, Y., 171
 Molinié, M., 1, 4, 35, 46, 49, 50, 51, 64, 88, 105, 110, 111, 118, 140, 148, 163, 164, 233, 257, 279, 291, 384, 393, 395, 396, 407, 412
 Montaigne (de), M., 50, 129
 Moore, D., 35, 39, 49, 86, 99, 118, 165, 191, 199, 239, 241, 243, 248, 253, 321, 326, 354, 355, 415, 422
 Morin, É., 32, 34, 39, 43, 116
 Moro, M. R., 35, 38, 61, 81, 83, 109, 110, 118, 209
 Mréjen, A., 351, 352
 Mugny, G., 113

N

Nancy-Combes, J.-P., 19, 29, 31
 Nathan, T., 201
 Ndiaye, P., 210
 Noiriel, G., 70, 227
 Nussbaum, M. C., 136, 335, 336, 358

O

Ogay, T., 408
 Olivier de Sardan, J.-P., 21, 22, 183
 Ollivier, C., 1, 245, 246
 Omer, D., 81
 Orwell, G., 332
 Ouellet, F., 102

P

Pagès, M., 392
 Perrenoud, P., 410, 411

Pettier, J.-C., 130, 340
Pierozak, I., 45, 46, 47, 88
Pietro (de), J.-F., 243
Platon, 37, 125, 131, 196, 264, 321, 346
Pol-Droit, R., 131
Porcher, L., 13, 35, 40, 97, 115, 116, 118, 137,
355, 370, 422
Porquier, R., 46
Prasad, G., 28, 166
Puech, M., 171
Pujol, P., 274
Pury (de), S., 253
Py, B., 46, 191, 242

R

Radcliffe-Brown, A. R., 97, 118
Rancière, J., 134
Razafimandimbimanana, E., 84, 410
Rebughini, P., 328, 329
Revault d'Allonnes, M., 172
Riazi, A. M., 409, 424
Richard-Bossez, A., 132, 133
Richterich, R., 415
Ricoeur, P., 24, 113, 114, 198, 220, 255
Rispaill, M., 81
Robbe-Grillet, A., 227
Robillard (de), D., 15, 24, 25, 26, 28, 35, 43

S

Sapir, E., 97
Sarr, F., 322
Sartre, J.-P., 12, 91, 107, 116
Saussure (de), F., 255
Schiff, C., 74
Schnapper, D., 84
Schön, D. A., 229, 410
442

Selinker, L., 242, 243, 244
Serres, M., 121
Shahini, G., 409, 424
Simmel, G., 207
Simon, J.-P., 426
Simon, P.-J., 108
Spaëth, V., 1, 4, 97, 99, 246, 350, 351, 359, 362
Sueur, B., 404

T

Taylor, C., 218, 219
Todorov, T., 40, 112
Tozzi, M., 35, 124, 125, 126, 134, 138, 147,
151, 343, 345, 378, 404
Tremblay, C., 247
Trocmé Fabre, H., 164, 400
Truc, G., 24
Tupin, F., 81
Tutu, D., 334

V

Varela, F., 428
Verhoeven, M., 85, 109
Véronique, G. D., 33, 380
Ville, P., 380, 412
Von der Weid, G., 400
Vorger, C., 163
Vygotsky, L., 143, 190, 307, 350

W

Wallerstein, M., 49
Walzer, M., 147, 356, 358, 374
Weber, M., 50, 88, 137, 145, 196, 361, 362,
374, 424
Winkin, Y., 139, 140

Wismann, H., 246, 247, 269, 322

Z

Zarate, G., 39, 86, 93, 99, 111, 118, 239, 241,
243, 248, 422

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les adresses web sont toujours actives en date du 10 octobre 2020.

• Ouvrages et articles scientifiques

Abdallah-Preteuille, M. (1985). Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives. In Clanet, C. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines : Colloque national, Toulouse, juin 1985* (Vol. 1). Toulouse : Service des publications de l'Université de Toulouse-le Mirail.

Abdallah-Preteuille, M. (1989). L'École face au défi pluraliste. In Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan. 225-245.

Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éthique de l'altérité et de la diversité. In *L'Intégration, une mission pour l'école ? Actes de la journée d'études du 22 janvier 1997*. Paris : Hachette Education. 85-108.

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Abdallah-Preteuille, M. (1999b). Éthique de l'altérité. Interrogations et enjeux. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. « Éthique, communication et éducation ». Paris : Hachette. 6-14.

Abdallah-Preteuille, M. (2009). Pour un humanisme du divers. In Tessier, S. *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*. Toulouse : ERES. Coll. « Pratiques du champ social ». 221-230.

Abdallah-Preteuille, M. (2012). Préambule. In Debono, M. & Goï, C. (Éds.). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes. Coll. Proximités – Didactique. 23-27.

Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Adami, H. (2018). Puissances et impuissances des politiques et des idéologies linguistiques : approche matérialiste des pratiques langagières. *Les Cahiers du GEPE*, N° 9. Migration(s) et langues ; langues et espace(s). Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. [en ligne] <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3038>

Aden, J. (Éd.). (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Éd. le Manuscrit.

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 167. 267-284.

- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Abdlekader, Y., Bazile, S. & Fertat, O. (Dir.). *Pour un Théâtre-Monde - plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux. 109-123.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1. [en ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>
- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : l'Œil neuf éd.
- Alain. (1951). *Minerve : Ou de la Sagesse*. Paris : le Club français du livre.
- Alamartine, F. (2002). Des relations entre élèves en milieu ethnicisé en LP tertiaire. In *VEI Enjeux. Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination*. Actes du colloque du Réseau Interculturel et Education – mai 2002. Hors-série n° 6. Paris : CNDP. 12-24.
- Allouani, Z. (2007). D. Martucelli. « Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2. 274-276.
- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements : Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- Amselle, J.-L. (2010). *Rétrovolution : essais sur les primitivismes contemporains*. Paris : Stock.
- Amselle, J.-L. (2015). Philosophies de la traduction ou universalisme matriciel ? *Raison présente*, 195 (3). 35-44.
- Apel, K.-O. (1999). Éthique et langage. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. « Éthique, communication et éducation ». Paris : Hachette. 38-43.
- Arditty, J. & Blanchet, P. (2008). La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore. *REVUE Asylon(s)*, N° 4, mai. [en ligne] <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>
- Arendt, H. (1983) [1^{re} éd. 1961]. *Condition de l'homme moderne*. Traduction G. Fradier. Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Traduction S. Courtine-Denamy. Paris : Éd. du Seuil.
- Arendt, H. (1996) [1^{re} éd. 1971]. *Considérations morales*. Traduction M. Ducassou & D. Maes. Paris : Éd. Payot-Rivages.
- Arendt, H. (1997) [1^{re} éd. 1963]. *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Traduction A. Guérin. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (2005). *Journal de pensée. 1950-1973. Volume I*. Traduction S. Courtine-Denamy. Paris : Éd. du Seuil.
- Arendt, H. (2005b). *Responsabilité et jugement*. Traduction J.-L. Fidel. Paris : Payot.

- Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (Éds.). (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. Poitiers : Université de Poitiers.
- Armengaud, F. (non daté). PARADIGME, philosophie. *Encyclopædia Universalis*. [en ligne] <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paradigme-philosophie/>
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. In Astolfi J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 35-48.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. [DVD et brochure] Montpellier : SCEREN-CRDP, Académie de Montpellier.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Louvain-la-Neuve : Éditions Modulaires Européennes.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Auger, N. (2020). Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive. In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Préface. In Simon, J.-P., & Tozzi, M. (Dir.). *Paroles de philosophes en herbe : Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*. Grenoble : UGA Éditions, Université Grenoble Alpes. 7-15.
- Auriel, A. (2016). Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire. *Recherches en éducation*. Numéro coordonné par Saint-Dizier de Almeida, V. & Auriac-Slusarczyk, E. « les ateliers-philo en contexte scolaire », N° 24. 65-83.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York : Oxford University Press.
- Avanzini, G. (2003). Postface. In Xypas, C. (Dir.). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : PUF.
- Azérad, H. (2014). L'Intention poétique d'Édouard Glissant à rebours de la tradition poétique française. In *Musique et littérature, entre Amazonie et Caraïbes. Autour d'Édouard Glissant*, Actes de la journée d'étude organisée à l'Université de Rouen en avril 2012, publiés par Nicolas Darbon. Publications numériques du CÉRÉdI, n° 9. [en ligne] <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?l-intention-poetique-d-edouard.html>
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.

- Badiou, A. (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen : Éditions Nous.
- Bakhtine, M. (1934). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Barbier, R. (1977). *La Recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars.
- Barbier, R. (non daté). *La Recherche-action existentielle*. [en ligne] <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>
- Barbot, M.-J. (2000). *Les Auto-apprentissages*. Paris : Clé international.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2011). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. In Huver, E. & Molinié, M. (Dir.). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Paris : L'Harmattan. *Carnet d'atelier de sociolinguistique N° 4*. 101-115.
- Barrère, A. & Martuccelli, D. (2005). La modernité et l'imaginaire de la mobilité : l'inflexion contemporaine. *Cahiers internationaux de sociologie*, 118 (1). 55-79.
- Bastide, R. (1956). La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 21, juillet-décembre. 77-99.
- Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- Bautier, É. (Dir.). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Beacco, J.-C. (2016). Les obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique sont-ils politiques ? *Dialogues et cultures*, Fédération internationale des professeurs de français, 137-147.
- Beacco, J.-C., Byram, M., & Cavalli, M. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Belkacem, L., Gallot, F. & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41 (1). 147 – 152. [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2019-1-page-147.html>
- Bemporad, C. & Vorger, C. (2014). « Dessine-moi ton plurilinguisme ». Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne*. Numéro dirigé par M. Molinié « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés ». N° 24, juillet. 122-140. [en ligne] http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- Benedict, R. (1950) [1^{re} éd. 1934]. *Échantillons de civilisations = Patterns of culture*. Traduction R. Weill. Paris : Gallimard.

- Benveniste, É. (1969). *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bergson, H. (1962) [1903-1923]. *La pensée et le mouvant : Essais et conférences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bergson, H. (1985) [1901-1911]. *L'énergie spirituelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernoussi, M. & Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, n° 1. 71-87.
- Berthon, J.-F. (2000). *La Recherche-Action. Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines ; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Note d'éclaircissement*. [en ligne] <http://libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157 (2). 11-18.
- Bishop, M.-F. & Molinié, M. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF.
- Blanchet, A. (1995). Le principe d'influence. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*. Numéro 27. 55-64.
- Blanchet, P. (2007). Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In Blanchet, P., Calvet, L.-J. & Robillard, D. (de). *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*. Paris : L'Harmattan. 229-294.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14 (1). 145-152.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2011b). Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles. In Molinié, M. (Dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures – Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : Encrage, CRTF. 9-20.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques, entre recherche et intervention. In Pietro, J.-F. (de) & Rispaïl, M. (Éd.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : Vers une didactique contextualisée*. Namur : Presses universitaires de Namur. 33-48.
- Blanchet, P. (2016). *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : Quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Éd.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 175 (3). 283 – 302.
- Blay, M. (Éd.). (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse : CNRS.
- Blond-Rzewuski, O. (Dir.), Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Tharrault, P., Sasseville, M. & Tozzi, M. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 28, 7-11. [en ligne] <http://journals.openedition.org/dse/338>
- Bornand, S. & Leguy-Diarra, C. (2016). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique ; Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève ; Paris : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1985). Entretien avec Alban Bensa : quand les Canaques prennent la parole. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 56 (1). 69-85.
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des Cultures*, 14-2. [en ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/1842>
- Bretegnier, A. (2009). Sociolinguistique alter réflexive. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14 (1). 27-42.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, vol. 101, n° 3-4. 107-131.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Traduction par M. Deleau & J. Michel. Paris : Presses universitaires de France.
- Butler, J. P. (2017) [1^{re} éd. 1997]. *Le pouvoir des mots : Discours de haine et politique du performatif*. Traduction C. Nordmann. Paris : Editions Amsterdam.
- Calinon, A.-S. & Mariani-Rousset, S. (2014). La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif. *GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne*. Numéro dirigé par M. Molinié « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés ». N° 24, juillet, 99-121. [en ligne] http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cambrone-Lasnes, S., Potolia, A. & Suziki, E. (Éd.). (2018). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : Idéologies, politiques, dispositifs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (Éd.). (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : l'Harmattan.

- Candelier, M. (Dir.). (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck - Duculot.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 5. [en ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- Candelier, M. (2013). Les approches plurielles des langues et des cultures : Des outils au service de l'accueil des apprenants migrants. *Revue japonaise de didactique du français*, 8 (1). 49-59.
- Candelier, M. & Pietro, J.-F. (de) (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. 261-274.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro J.-F. (de), Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Canut, C. (2001). À la frontière des langues. Figures de la démarcation. *Cahiers d'études africaines*, 163-164. 443-463.
- Cassin, B. (1995). *L'effet sophistique*. Paris, France : Gallimard.
- Cassin, B. (Éd.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Robert : Seuil.
- Cassin, B. (2009). Les intraduisibles et leurs traductions. *Journal de bord. Transeuropéennes. Revue internationale de pensée critique*. [en ligne] http://amisdumucem.org/documents/les_intraduisibles_texte_barbara_cassin.pdf
- Cassin, B. (2012). *Plus d'une langue*. Montrouge : Bayard Éditions. Coll. « Les petites conférences ».
- Cassin, B. (Éd.). (2014). *Philosopher en langues : Les intraduisibles en traduction*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction : Compliquer l'universel*. Paris : Fayard.
- Cassin, B. (2016b). Présentation de l'exposition « Après Babel, traduire ». MuCEM, Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranées. [en ligne] <http://www.mucem.org/programme/exposition-et-temps-forts/apres-babel-traduire>
- Cassin, B. (Dir.) (2016c). *Après Babel, traduire*. Arles, Marseille : Actes Sud, MuCEM.
- Cassin, B. (2018). *Quand dire, c'est vraiment faire : Homère, Gorgias et le peuple arc-en-ciel*. Paris : Fayard.
- Castel, A. (2006). *Sommes-nous libres ?* Paris : Gallimard Jeunesse. Coll. « Chouette ! Penser ».

- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaeth, V. (Coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23 au 25 janvier 2014, FIPF. 111-124.
- Castellotti, V. (2014b). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol. Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Numéro dirigé par Goï, C., Huver, E. & Razafimandimbimananana, E. N° 23 – janvier. 173-190.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. & Robillard, D. (de). (2001). Langues et insertion sociale : Matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et société*, n° 98 (4). 43-75.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2003). *Portfolio européen des langues : Collège*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2009). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. In Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (Éd.). *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan. 95-104.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^{ème} siècle ? In Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal, S. (Éds). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, AUF. [en ligne]
https://www.researchgate.net/publication/49130084_Contextualisation_et_universalisme_Quelle_didactique_des_langues_pour_le_21eme_siecle
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In Molinié, M. (Dir.). *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, CRTF. 45-86.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. 241-252.
- Cavalli, M. & Coste, D. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle. Entre langues de scolarisation et pluralité linguistique. *Cahiers de linguistique – 35/2. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*. 145-163.
- Cervoni, B., Chnane-Davin, F. & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière : La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Chaillan, M. (2016). « *Game of thrones* », une métaphysique des meurtres. Paris : Le Passeur éditeur.

- Chaillan, M. (2017). *Ils vécutent philosophes et firent beaucoup d'heureux*. Sainte-Marguerite-sur-mer : Éditions des Équateurs.
- Chamoiseau, P. & Le Bris, M. (2018). Là où littérature ne peut. In Chamoiseau, P. & Le Bris, M. (Dir.). *Osons la fraternité ! Les écrivains aux côtés des migrants*. Paris : Éd. Philippe Rey. 9-14.
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, (17). 195-222. [en ligne] <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.385>
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : l'Harmattan.
- Chirouter, E. (2017). Suppression de la discussion philosophique dans les programmes de l'école primaire en France : Développer la philosophie avec les enfants : une nécessité politique urgente. *Le Blog de Philosophie Magazine*. [en ligne] <https://www.philomag.com/blogs/dans-la-tete-des-enfants/developper-la-philosopher-avec-les-enfants-une-necessite-politique-0>
- Chirouter, E. (2019). De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53. [En ligne] <http://journals.openedition.org/edso/6842>
- Chiss, J.-L. (2007). Didactique des langues et histoire(s) de formation(s). *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 41. Numéro spécial coordonné par Causa, M. « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives ». Paris : CLE international. 182-191.
- Chiss, J.-L. (2015). Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues. In Defays, J.-M., Hammami, S. & Maréchal, M. (Éd.). *20 ans de FLES : Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015. Vol. 1, Transversalités*. Fernelmont : EME. 79-85.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with Children*. London : Falmer Press.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. 323-336.
- Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, (149-150). 41-55. [en ligne] <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies. Pays Scandinaves*. N° 8. 19-33.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 188 (1). 41-52.
- Cicurel, F. & Spaëth, V. (2017). Présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro coordonné par Cicurel, F. & Spaëth, V. « Agir éthique en didactique du FLE/FLS ». Paris : CLE international. 8-18.

- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, (38). 187-198. [en ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/406>
- Clerc, S. (2009). Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? In Molinié, M. (Dir.). *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, CRTF. 119-140.
- Clerc, S. & Richerme-Manchet, C. (2016). Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone. *Dialogues et cultures – Revue de la FIPF Fédération internationale des professeurs de français*. « Politiques linguistiques et enseignements-apprentissage du français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ? ». Louvain : EME Éditions. 19-27.
- Čolić, V. (2018). « L'exil, c'est avoir un accent partout, y compris chez soi ». In Chamoiseau, P. & Le Bris, M. *Osons la fraternité ! Les écrivains aux côtés des migrants*. Paris : Éd. Philippe Rey. 69-84.
- Collombat, I. (2012). Traduction et variation diatopique dans l'espace francophone : le Québec et le Canada francophone. *Arena Romanistica*, n° 10, « Translation ». 28-55.
- Collombat, I. (2014). Babel 2.0 : mondialisation, traduction et glossodiversité. *Synergies Chili*, N° 10. 15-30.
- Commission européenne. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel constitué à l'initiative de la Commission Européenne. [en ligne] https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC300_8147FRC_002.pdf
- Comte-Sponville, A. (1992). *L'amour la solitude*. Vénissieux : Éd. Paroles d'aube.
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 53. [En ligne] <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/edso/7281>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. [en ligne] <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel - « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. [en ligne] https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. [en ligne] <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cosson, F. (2005). *La démocratie*. Paris : Ellipses.

- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'Ecole valdôtaine*, 54. 10-18.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 5, vol. 1. 91-107.
- Coste, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues. Altérité et formation des enseignants*, 39 | 2009. 163-170.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009) [1^{re} éd. 1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 14. 538-554.
- Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture : L'évolution d'une notion en anthropologie. In Journet, N. (Éd.). *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. 199-212.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4e édition.). Paris : La Découverte.
- Culler, J. (2016). *Théorie littéraire*. Traduction A. Birien. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines. 45-60.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants : Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles : De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2011). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. In Tozzi, M. (Éd.). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck. 123-135.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image : du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF éditeur. Coll. Communication et complexité.
- Debono, M. (2012). Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. In Debono, M. & Goï, C. (Éds.). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions* 454

- didactiques*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes. Coll. Proximités – Didactique. 131-168.
- Debono, M. & Dervin, F. (2012). Pour une recherche interculturelle de "taille humaine" : entretien entre Fred Dervin & Marc Debono. In Goï, C. (Éd.). *Quelles recherches qualitatives en SHS. Approches interdisciplinaires de la diversité*. Paris : L'Harmattan. Coll. Espaces Discursifs. 87-108. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01376838/document>
- Debono, M. & Goï, C. (2012). Introduction. Pour une approche herméneutique de l'interculturel. In Debono, M. & Goï, C. (Éds.). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes. Coll. Proximités – Didactique. 7-22.
- Debono, M. & Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 12 (1). [en ligne] <https://doi.org/10.4000/rdlc.275>
- Debyser, F. & Tagliante, C. (2001). *Portfolio européen des langues : Mon premier portfolio*. Paris : Didier.
- Demoule, J.-P. (2014). *Mais où sont passés les Indo-Européens ? Le mythe d'origine de l'Occident*. Paris : Le Seuil.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éditions de minuit.
- Delmas-Marty, M. (2017). Manifeste pour une mondialité apaisée. *Médiapart*. [en ligne] https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/241217/manifeste-pour-une-mondialite-apaisee?page_article=1
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Tétraèdre.
- Demaizière, F. & Nancy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1). 1-20.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 10, no. 1. 63-79.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée.
- Derrida, J. (2005). *Apprendre à vivre enfin : Entretien avec Jean Birnbaum*. Paris : Galilée.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Dervin, F. & Johansson, M. (2007). Curriculum en études françaises et constructions identitaires : de la construction académique sur les mondes contemporains. In Aden, J. (Éd.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Éd. le Manuscrit. 135-151.

- Desanti, J.-T. (1999). *Philosophie : Un rêve de flambeur*. Conversations avec Grisoni, D.-A. Paris : Grasset.
- Dewey, J. (1967) [1^{re} éd. : 1938]. *Logique. La théorie de l' enquête*. Traduction G. Deledalle. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1995). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. Traduction de S. Chaput. *Horizons philosophiques*, 5 (2), 41 – 48. [en ligne] <https://doi.org/10.7202/800979ar>
- Dewey, J. (2004) [1^{re} éd. : 1910]. *Comment nous pensons*. Traduction par O. Decroly, Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (2018) [1^{ères} éd. : 1916 et 1938]. *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- Diderot, D. (1972) [1762-1773]. *Le Neveu de Rameau et autres dialogues philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dortier, J.-F. (2017). L'empathie, jusqu'où se mettre à la place de l'autre ? *Sciences Humaines*, n° 293, juin. 26-31.
- Doubrovsky, S. (1972). *Pourquoi la nouvelle critique : Critique et objectivité*. Paris, France : Denoël : Gonthier.
- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *VEI Enjeux. Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination*. Actes du colloque du Réseau Interculturel et Education – mai 2002. Hors-série n° 6. Paris : CNDP. 136-145.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ehrlich, S. (1985). La notion de représentation : diversité et convergence. *Psychologie française*, 30, 3-4, « Les représentations ». 226-235.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la *translangageance*. *E-CRINI, La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'interculturalité*, N° 6. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564/document>
- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie éactive au collège*. Thèse de doctorat en sciences du langage, non publiée, sous la direction de J. Aden et W. Sting. Université Paris-Est Créteil.
- Farmer, D. & Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne*. Numéro dirigé par M. Molinié « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés ». N° 24, juillet. 80-98. [en ligne] http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
456

- Ferréol, G. & Jucquois, G. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Fillol, V., Razafimandimbimananana, E. & Geneix-Rabault, S. (2019). La créativité en formation professionnalisante : un processus émancipateur. *Contextes et didactiques*, n° 14, décembre. 112-126.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Paris : Gallimard.
- Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire : Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Bern, Suisse : P. Lang.
- Forestal, C. (2009). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : Une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 152 (4). 393-410.
- Francard, M. (Éd.). (1993). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 10-12 nov. 1993. Volume I*. Leuven : Peeters : Institut de Linguistique de Louvain.
- Freire, P. (1983) [1^{re} éd. 1968]. *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : F. Maspero.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Traduction P. Fruchon. Paris : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H. G. (2005). *L'herméneutique en rétrospective. Ire & Iie parties*. Traduction J. Grondin. Paris : Vrin.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Paris : Nathan.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Toulouse : Milan.
- Galichet, F. (2017). Philosopher et discuter, est-ce la même chose ? In Simon, J.-P., & Tozzi, M. (Dir.). *Paroles de philosophes en herbe : Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*. Grenoble : UGA Éditions, Université Grenoble Alpes. 271-284.
- Galichet, F. (2018). Compétence argumentative et interprétative en philosophie. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*. N° 78. [en ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112494&pos=1>
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge : Approche interprétative du philosophe*. Paris : Vrin.
- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, 82 (1). 95-115.

- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49. 141-152. [en ligne] <https://journals.openedition.org/linx/562>
- Galligani, S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (Coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions. 113-126.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gaulejac, V. (de). (1987). *La névrose de classe : Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et groupes.
- Gaulejac, V. (de). (1999). *L'histoire en héritage : Roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaulejac, V. (de), Hanique, F. & Roche, P. (Éds.). (2007). *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Gericke, D.-L., Dompmartin-Normand, C., Galligani, S. & Maire Sandoz, M.-O. (Éds.). (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions.
- Gilon, C. & Ville, P. (2014). *Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel. Manuel pratique*. Sainte-Gemme : Presses universitaires de Sainte-Gemme.
- Gilon, C. & Ville, P. (2014b). Clefs pour l'analyse institutionnelle. *Le sujet dans la cité. Actuels*, n° 3. 87-98.
- Gleason, H. A. (1967). *Introduction à la linguistique*. Traduction F. Dubois-Charlier. Paris : Larousse.
- Glinne-Demaret, H. (2019). Dynamique de groupe. In Vandeveldde-Rougale, A. (Éd.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : ERES. 207-208.
- Glissant, É. (1995). Traduire : Relire, Relier. Conférence inaugurale. *Onzièmes assises de la traduction (Arles 1994)*. Paris : Actes Sud.
- Glissant, É. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. (1997). *Traité du tout-monde*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. (2005). Traduction, Relation. *La Cohée du Lamentin, poétique V*. Paris : Gallimard. 143-144.
- Glissant, É. (2010). *L'imaginaire des langues : Entretiens avec Lise Gauvin, 1991-2009*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. (2010b). Traduire la relation des langues. Entretien avec Luigia Pattano. *Mondesfrancophones.com. Revue mondiale des francophonies*. [en ligne]

<https://mondesfrancophones.com/dossiers/edouard-glissant/traduire-la-relation-des-langues-un-entretien-avec-edouard-glissant/>

Glissant, É. (2010c). *La terre, le feu, l'eau et les vents. Une anthologie de la poésie du tout-monde*. Paris : Galaade.

Go, N. (2007). Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur. In Tozzi, M. (Éd.). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck. 21-35.

Go, N. (2009). Évaluer les implications éducatives et politiques de la coopération à l'école. *Journal du droit des jeunes*. N° 282. 7-10.

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.

Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 2 | 2009. 10-23. [en ligne] <http://journals.openedition.org/apliut/3154>

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives* Vol.24. 3-17.

Goï, C. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Ministère de l'Éducation nationale : ÉDUSCOL, portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. [en ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf

Goï, C. & Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? In Bertucci, M.-M. (Dir.). *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* – Glottopol n° 21, janvier 2013. 117-137. [en ligne] http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf

Grande, S. (2004). *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. New York : Rowman & Littlefield Publishers.

GREPH, Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique. (1977). *Qui a peur de la philosophie ?* Paris : Flammarion.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*. Numéro thématique : la conversation. N° 30. 57-72.

Grondin, J. (2005). La fusion des horizons. La version gadamérienne de l'adæquatio rei et intellectus ? *Archives de philosophie*, 2005-3, tome 68. 401-418.

Guedat-Bittighoffer, D. (2014). Quelle place pour les répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones au collège ? In Cuet C. & Guedat-Bittighoffer, D. *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Actes du colloque

PLURI-L, 11-12-13 juin 2014. Université de Nantes. 20-26. [en ligne] https://www.projetpluri-l.org/images/actes2014/actes_pluri_1_2014.pdf

Gumperz, J. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford, CA : Stanford University Press.

Gurvitch, G. (Éd.). (1968). *Traité de sociologie. Tome II*. Paris : Presses universitaires de France.

Habermas, J. (1986) [1^{re} éd. 1983]. *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Traduction C. Bouchindhomme. Paris : Éditions du Cerf.

Habermas, J. (2013) [1^{re} éd. 1985]. *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.

Halliday, M. (2002). *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London : Ed. Jonathan Webster.

Hanique, F. (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. *Informations sociales*, n° 156 (6). 32-40.

Haramboure, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : problématisation du point de vue culturel. In Aden, J. (Éd.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Éd. le Manuscrit. 91-108.

Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de doctorat sous la direction de D. Kambouchner. Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press.

Hegel, G. W. F. (2006) [1^{re} éd. 1807]. *Phénoménologie de l'esprit*. Traduction B. Bourgeois. Paris : Vrin.

Heller, M. (2002). *Pour une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.

Humboldt, W. von. (1974) [1^{re} éd. 1836]. *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais*. Traduction P. Caussat. Paris : Éditions du Seuil.

Humboldt, W. von. (1996) [1^{re} éd. 1822]. Fragment de monographie sur les Basques. Traduction P. Caussat. In Caussat, P., Adamski, D. & Crépon, M. *La langue source de la nation*. Bruxelles : Mardaga. 433.

Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, n° 38/1. 27-42.

Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2 | 2018. [en ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier-Montaigne.

- Jaffro, L. (2001). Habermas et le sujet de la discussion. *Cités* 2001/1, n° 5. 71-85.
- Jervolino, D. (2006). Pour une philosophie de la traduction, à l'école de Ricoeur. *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 2 n° 50. 229-238.
- Joly, B. (1987). Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action. *Les cahiers d'études du Cueep, Recherche-action : méthodes et stratégies*, n° 9. Lille. 16-17.
- Juarroz, R. (1992). *Treizième poésie verticale*. Traduction R. Munier. Paris : José Corti.
- Jullien, F. (1999). Éthique et sagesse. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L. « Éthique, communication et éducation ». Paris : Hachette. 79-88.
- Jullien, F. (2012). *Entrer dans une pensée ou des possibles de l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner*. Waurm Ponds, Vic., Deakin University : Deakin University Press.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4 (October). 338-359.
- Klemperer, V. (2006) [1^{re} éd. 1947]. *LTI, la langue du IIIe Reich : Carnets d'un philologue*. Traduction E. Guillot. Paris : Pocket.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit : Sprachenporträts*. Wien : Eviva.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion éditeur.
- Labbé, B. & Puech, M. (2002). *Les Goûters Philo : tome 1*. Toulouse : Éditions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2003). *Les Goûters Philo : tome 2*. Toulouse : Éditions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2003b). *Les Goûters Philo : tome 3*. Toulouse : Éditions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2004). *Les Goûters Philo : tome 4*. Toulouse : Éditions Milan.
- Lacan, J. (2007) [1^{re} éd. 1971]. *Séminaire XVIII. D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris : Éd. du Seuil.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme" : Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Lebreton, É. (2019). « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? In *Textes des lanceuses et lanceurs de débats*. Livret réalisé lors du

débat participatif « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », organisé par l'Acedle, l'Asdifle et Transit-Lingua. 38-42.

Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Éditions Autrement.

Leleux, C. (2002). Éthique de la discussion chez Habermas. In Bouchard, N. (Dir.). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 23-59. [en ligne] <http://users.skynet.be/claudine.leleux/EthiqueDiscussion.pdf>

Levinas, E. (1968). *Quatre lectures talmudiques*. Paris : Éditions de Minuit.

Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier : Fata Morgana.

Levinas, E. (1974). En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger : Réimpression conforme à la première édition suivie « D'essais nouveaux ». Paris : Vrin.

Levinas, E. (1991). *Entre nous : Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Levine, J. & Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Montrouge : ESF Editeurs. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Liddicoat, A. & Derivry, M. (2019). La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures et le volume complémentaire du CECRL. In *Textes des lanceuses et lanceurs de débats*. Livret réalisé lors du débat participatif « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », organisé par l'Acedle, l'Asdifle et Transit-Lingua. 24-29.

Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Traduction N. Decostre. Bruxelles : De Boeck.

Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41 (1). 159-165. [en ligne] <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0159>

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 4. 93-119.

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 5 (1). 3-38.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (Dir.) (Éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : Enjeux de formation par la recherche action*. 113-124. [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541>

- Maître de Pembroke, É. (1999). Du rapport de pouvoir au pouvoir du dialogue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L. « Éthique, communication et éducation ». Paris : Hachette. 128-135.
- Malinowski, B. (1989) [1^{re} éd. 1922]. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Paris : A. Colin.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : A. Colin.
- Maurer, B. (2017). Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme. *Revue TDFLE*, n° 70. [en ligne] <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6/32-le-carap-a-la-recherche-de-la-didactique-du-plurilinguisme>
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. : les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. Cuq. Université de Nice – Sofia Antipolis.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2008). Rapport de Maurice Merleau-Ponty pour la création d'une chaire d'Anthropologie sociale. *La Lettre du Collège de France*, Hors-Série, 2. 49-53.
- Mermet, D. (1999). *Là-bas si j'y suis : carnets de routes*. Paris : La Découverte.
- Meschonnic, H. (2007). *Éthique et politique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Michaud, Y. (2003). *La Philo 100 % ado*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Michaud, Y. (2006). *La Philo 100 % ado : la suite !* Paris : Bayard Jeunesse.
- Molinié, M. (1992). *Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle*. Thèse de doctorat sous la direction de R. Galisson. Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.
- Molinié, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. In Huver, E. & Molinié, M. (Dir.). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnet d'Atelier de Sociolinguistique n° 4. Paris : L'Harmattan. 65-82.
- Molinié, M. (Dir.). (2009b). *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, CRTF.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la*

recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. 144-155.

Molinié, M. (Dir.). (2011b). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures – Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : Encrage, CRTF.

Molinié, M. (2013). Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative. In Anciaux, F., Forissier, T. & Prudent, L.-F. (Dir.). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan. Coll. « Cognition et formation ».

Molinié, M. (2014). Introduction. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 24. Numéro dirigé par Molinié, M. « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés ». 2-10. [en ligne] http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html

Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue : Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. In Delory-Momberger, C. (Éd.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : ERES. 300-303.

Molinié, M. & Anciaux, F. (2017). Enjeux éthiques d'une démarche éducative plurilingue aux Antilles françaises. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro coordonné par Cicurel, F. & Spaëth, V. « Agir éthique en didactique du FLE/FLS ». Paris : CLE international. 72-90.

Montaigne, M. de. (1972) [1580]. *Essais*. Paris : Librairie générale française.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* n° 2. [en ligne] <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

Morin, E. (2015). *Penser global : L'homme et son univers*. Paris : Robert Laffont : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître et grandir en France*. Paris : la Découverte.

Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*. Paris : O. Jacob.

Mréjen, A. (2013). Absence de pensée et responsabilité chez Hannah Arendt. À propos d'Eichmann. *Raison-publique.fr*. [en ligne] <http://www.raison-publique.fr/article606.html>

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Gap, Paris : Ophrys.

Nathan, T. (1987). La fonction psychique du trauma. *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, numéro « Métamorphose de l'identité 2 ». 7-10.

- Ndiaye, P. (2008). *La condition noire : essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Levy.
- Noiriel, G. (2007). *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe-XXe siècle) : Discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Traduction S. Chavel. Paris : Climats.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern : Peter Lang.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquêtes*, (1). 71-109. [en ligne] <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1. [en ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>
- Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris : Cnesco. [en ligne] <http://www.cnesco.fr/>
- Omer, D. & Tupin, F. (Dir.). (2013). *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Orwell, G. (2020) [1^{re} éd. 1947]. *1984*. Traduction J. Kamoun. Paris : Gallimard.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : l'Harmattan.
- Pagès, M. (1968). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris : Dunod.
- Paul-Langevin, G. (2013). *Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Éducation nationale : ÉDUSCOL, portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. [en ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/2/ouverture_seminaire_CASNAV_26301_2.pdf
- Peirce, C. S. (1877). The Fixation of Belief. *Popular Science Monthly*, 12. 1-15.
- Peirce, C. S. (1931). Ideal of Conduct. In C. Hartshorne & P. Weiss (Éd.), *Collected Papers of Charles Sanders Pierce Vol. I: Principles of Philosophy*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, n° 160, septembre. 35-60. [en ligne] <https://www.semanticscholar.org/paper/Adosser-la-pratique-r%C3%A9flexive-aux-sciences-de-la-Perrenoud/62757ccd55e290f17fedc16ab5cdb79036211a95>

- Pettier, J.-C. (2004). *Apprendre à philosopher : Un droit, des démarches pour tous*. Lyon : Chronique sociale.
- Pietro, J.-F. (de) & Rispaill, M. (Éd.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : Vers une didactique contextualisée*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Platon. (2018) [0427 ? - 0348 ? av. J.-C.]. *Le Politique*. Traduction de M. Dixsaut. Paris : Vrin.
- Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris : Didier.
- Porcher, L. (1999). Éthique, morales, déontologie. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. « Éthique, communication et éducation ». Paris : Hachette. 15-21.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*. Paris : Didier.
- Prasad, G. (2015). Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. In Simon, D.-L., Domp martin-Norman, C., Galligani, S. & Maire-Sandoz, M.-O. (Dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions. 189-214.
- Pretceille, M. (2017). De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro coordonné par Cicurel, F. & Spaëth, V. « Agir éthique en didactique du FLE/FLS ». Paris : CLE international. 93-104.
- Pretceille, M. (2017b). L'identité entre la singularité des appartenances et l'universalité des valeurs. *Journal du Droit des Jeunes*, 2017/4, n° 364-365. 42-45.
- Pujol, P. (2016). *La fabrique du monstre*. Paris : Les Arènes.
- Pury S. (de). (1998). *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance. Coll. « Empêcheurs de penser en rond ».
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. *Cahiers de l'ILSL*, 7. 159-176.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, n° 154. 6-19.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1940). On Social Structure. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, vol.70, n° 1. 1-12.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rebughini, P. (2010). Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination. *SociologieS*, Grands résumés, La Société singulariste. [en ligne] <http://sociologies.revues.org/3345>
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Pourquoi les hommes font-ils la guerre ?* Paris : Gallimard Jeunesse. Coll. « Chouette ! Penser ».

- Richard-Bossez, A., Floro, M., & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique. Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique ? *Pratiques de philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire : quelles articulations (Belgique, France, Québec, Suisse) ?* Numéro coordonné par B. Berton & C. Leleux, *Spirale. Revue de recherche en éducation* N° 62. 73-88.
- Richterich, R. (1997). La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In Holec, H., Little, D. & Richterich, R. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. 41-76.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : Essais d'herméneutique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Robbe-Grillet, A. (2001). *Le Voyageur : textes, causeries et entretiens (1947-2001)*. Textes choisis et présentés par O. Corpet. Paris : C. Bourgois.
- Robillard, D. (de). (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas. *CAS, 1, 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Université de Picardie, 81-228.
- Robillard, D. (de). (2011). Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales. *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguiste. Hommage à Claude Caitucoli*. Numéro dirigé par F. Leconte. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n° 18. 221-227.
- Salma, S. (1998). *"Moi, raciste ! ?"* Strasbourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Sapir, E. (1967) [1^{re} éd. 1949]. *Anthropologie. 2, Culture*. Traduction P. Clinquart. Paris : Éd. de Minuit.
- Sarr, F. & Wismann, H. (2019). Le pluriel et l'universel. *Philosophie magazine. À la recherche de l'esprit européen*. N° 129 (mai).
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les Mots*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1971-1972). *L'Idiot de la famille : Gustave Flaubert de 1821 à 1857* (Vol. 1-3). Paris : Gallimard.
- Saussure, F. de. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schiff, C. (Dir.). (2003). *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*. Délégation interministérielle à la ville ; FASILD.

- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25-1. 139-152.
- Shahini, G. & Riazi, A. M. (2011). A PBLT approach to teaching ESL speaking, writing, and thinking skills. *ELT Journal*, Volume 65/2, April. 170-178.
- Spaëth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol. Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Numéro dirigé par Goï, C., Huver, E. et Razafimandimbimanana, E. N° 23 – janvier. 160-172.
- Simmel, G. (2019) [1^{re} éd. 1908]. *L'étranger et autres textes*. Traduction F. Joly. Paris : Payot & Rivages.
- Simon, P.-J. (1999). *La bretonnité : Une ethnicité problématique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes : Éd. Terre de brume.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham, NC : Duke University Press.
- Tozzi, M. (Dir.). (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?* Rennes : CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes : À l'école et ailleurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2006b). Le mode scolaire de socialisation démocratique. *Philottozzi.com* [Site internet de M. Tozzi] [en ligne] <http://www.philottozzi.com/articles/article264.htm>
- Tozzi, M. (2015). La coopération dans la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*. N° 64. [en ligne] <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=103754&pos=0>
- Tozzi, M. & Sueur, B. (2017). Avant-propos. Quelle place pour la parole de l'élève ? *Les Cahiers pédagogiques*, n° 538, juin. 10.
- Tremblay, C. (2007). Du multilinguisme au plurilinguisme. *Charte de l'observatoire européen du plurilinguisme*. [en ligne] <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguisme3.pdf>
- Trocme, H. (1982). La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Revue de phonétique appliquée*. 61-63.
- Trocme Favre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Éditions d'organisation.
- Truc, G. (2005). Introduction. In Dewey, J. *La réalité comme expérience*. *Tracés*, (9). 83-91. [en ligne] <https://doi.org/10.4000/traces.204>

- Tutu, D. (Dir.). (2004). *Amnistier l'apartheid : Travaux de la Commission vérité et réconciliation*. Traduction S. Courtine-Denamy et C. Girard. Paris : Éd. du Seuil.
- UNESCO. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Éd. de l'UNESCO. [en ligne] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214090>
- UNESCO. (2016). Compte-rendu de la cérémonie d'ouverture de la chaire « Pratique de la philosophie avec les enfants ». [en ligne] <https://ccic-unesco.org/pratiques-de-la-philosophie-avec-les-enfants-ceremonie-douverture-de-la-chaire-unesco/>
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology : A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3. 330-349.
- Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels. *Revue française de pédagogie*, 144 (1). 9-17. [en ligne] <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2965>
- Véronique, G. D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures : Réponse à Dominique Macaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'acedle*, 4 (1). 121-132. [en ligne] <https://doi.org/10.4000/rdlc.5097>
- Von der Weid, G. (2017). Prêcher la mauvaise parole. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 538, juin. 39-40.
- Vygotsky, L. (1985) [1^{re} éd. 1934]. *Pensée et Langage*. Traduction F. Sève. Paris : Éditions sociales. Coll. « Terrains ».
- Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.
- Walzer, M. (1990). *Critique et sens commun. Essai sur la critique sociale et son interprétation*. Traduction J. Roman. Paris : La Découverte.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Traduction P. Engel. Paris : Éditions du Seuil.
- Weber, M. (2003) [1^{re} éd. 1919]. *Le savant et le politique*. Traduction J. Freund. Paris : Librairie Plon.
- Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.
- Winkin, Y. (Éd.) (2000) [1^{re} éd. 1981]. *La nouvelle communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wismann, H. (2012). *Penser entre les langues*. Paris : Albin Michel.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (Coord.), Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues : Projet de recherche mené dans le cadre du premier*

programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003). Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramersch, C. (Éd.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- **Articles de presse**

AFP. « Sarkozy veut proposer « un nouveau pacte d'assimilation » pour « s'intégrer à la nation », *Libération*, 24 mai 2016. [en ligne]

https://www.liberation.fr/france/2016/05/24/sarkozy-veut-proposer-un-nouveau-pacte-d-assimilation-pour-s-integrer-a-la-nation_1454980

Agence Reuters. « Afghanistan : attaque audacieuse des talibans », *RTS*, 7 juillet 2008. [en ligne]

<https://www.rts.ch/info/monde/1187129-afghanistan-attaque-audacieuse-des-talibans.html>

Martin, D. « Matthew Lipman, philosopher and educator, dies at 87 », *New York Times*, 14 janvier 2011. [en ligne]

<https://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html>

Théveniaud, P. « Le gouvernement se divise sur le port du voile », *Le Parisien*, 14 octobre 2019. [en ligne]

<http://www.leparisien.fr/politique/le-gouvernement-se-divise-sur-le-port-du-voile-14-10-2019-8172939.php>

- **Publications officielles du Ministère de l'Éducation nationale**

Ministère de l'Éducation nationale. (2004). « Circulaire n° 2004-084 du 18-5-2004 JO du 22-5-2004. Respect de la laïcité ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 21, 27 mai. [en ligne]

<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/21/MENG0401138C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2009). Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2009]*. [en ligne]

http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/19/4/RERS2009_119194.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. Ressources CASNAV. (2012). *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France – Socle et activités langagières*. [en ligne]

[file:///D:/EANA_FLSco_socle_et_activites_langagieres_359992%20\(1\).pdf](file:///D:/EANA_FLSco_socle_et_activites_langagieres_359992%20(1).pdf)

Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 11 octobre. [en ligne]

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France - Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires*. FICHE n° 4. [en ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. ÉDUSCOL. Portail national d'informations et de ressources pour les professionnels de l'éducation. (2015). *Ressources enseignement moral et civique*. « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif ». [en ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2017). « Circulaire n° 2017-076. Les établissements régionaux d'enseignement adapté ». *Bulletin Officiel* n° 17, 27 avril. [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo17/MENE1711904C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2018). *Note d'information*, n° 18.15, juin. [en ligne] http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/78274/1/depp_NI_2018_18.15.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). « Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) ». *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 30, 26 juillet. [en ligne] https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982

Ministère de l'Éducation nationale. (2019). Séminaire *La scolarisation des élèves allophones EANA, Enseignement du français FLE, FLS, FLESCO*. [en ligne] <https://eduscol.education.fr/cid139237/la-scolarisation-des-eleves-allophones-eana%02enseignement-du-francais-fle-fls-flesco.html%20>

• Conférences et séminaires en ligne

Delmas-Marty, M. (2017). *Manifeste pour une mondialité apaisée*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=Lg4LUc0whv0&feature=emb_logo

Gohard-Radencovic, A. (2015). *Parcours d'une sociologue et anthropologue de la communication – Un entretien avec Aline Gohard-Radencovic mené par Philippe Blanchet*. <http://www.lairedu.fr/media/video/entretien/parcours-dune-sociologue-du-langage-et-anthropologue-de-la-communication/>

Moro, M. R. & Rousseau, C. (2010). Séminaire sur l'identité : <http://www.mda.aphp.fr/enseignement-formation/seminaires/transculturel/>

- **Émissions télévisées et radiophoniques**

Pol-Droit, R. (2018). Si Platon nous rendait visite, que se passerait-il ? *La conversation scientifique*. Émission radiophonique de France Culture animée par É. Klein, le 19 mai 2018. [en ligne] <https://www.franceculture.fr/emissions/la-conversation-scientifique/si-platon-nous-rendait-visite-que-se-passerait-il>

Serres, M. (2019). Podcast de l'interview réalisée dans l'émission télévisée *La grande librairie*. France 5, le 27 février 2019. [en ligne] <https://podtail.com/en/podcast/la-grande-librairie/speciale-michel-serres-27-fevrier-2019/>

- **Filmographie**

Aviv, N & Laborit, E. (2015). *Signer en langues*. [en ligne] <https://www.dailymotion.com/video/x4w4k29> (Mot de passe : EditionsMucem)

Caillat, F. (2006). *Julia Kristeva, étrange étrangère*. INA, Arte France, Sofilm.

Bertelli, F. (2010). *Identités et devenir*. Production « les Périphériques vous parlent ».

- **Sitographie**

ACEDLE, l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (Manifeste) : <https://acedle.org/notre-manifeste/>

CARAP, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : <https://carap.ecml.at/>

Chaire UNESCO "Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale" : <https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/chaire-unesco-pratiques-de-la-philosophie-avec-les-enfants-une-base-educative-pour-le-dialogue-interculturel-et-la-transformation-sociale--1453719.kjsp>

Commission européenne. Présentation du programme Erasmus+ : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_fr

Conseil de l'Europe. « Plateforme de ressources et de références pour l'Éducation plurilingue et interculturelle » : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>

Conseil de l'Europe. Présentation des politiques linguistiques éducatives. : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/overview>

Parlement européen. Fiches thématiques sur l'Union européenne : la politique linguistique. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/142/la-politique-linguistique>

Philéduc. Séminaire coordonné par J.-P. Simon (Université de Grenoble, laboratoire LIDILEM) : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/seminaire-phileduc>

« Philo en UPE2A ». Dossier en ligne créé par A.-S. Cayet, partagé avec les enseignants de FLS ayant participé au groupe de réflexion sur la pratique philosophique en UPE2A (2018-2019) :

https://drive.google.com/drive/folders/1RgGHWgszHD_vPJjShPtgFx6nD8rAfRJ5?usp=sharing

Philojeunes. « Éducation aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans ». Projet international Québec-France-Belgique : <https://philojeunes.org/>

Philotozzi, l'apprentissage du philosophe. Site internet de Michel Tozzi rassemblant ses travaux sur la philosophie pour enfants depuis 1988 : <https://www.philotozzi.com/>

Projet « Initiation à la pensée philosophique », collège Vercors (Grenoble) : <https://college-vercors-grenoble.web.ac-grenoble.fr/article/les-ateliers-philo>

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	11
PARTIE I : CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE ET	
CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.....	17
Chapitre 1 : Un continuum méthodologique, épistémologique et	
paradigmatique	18
1.1 La recherche-action : une démarche spiralaire.....	18
1.2 Expérienciation et subjectivité	24
1.3 Positionnement épistémologique et méthodologie.....	27
1.4 Une recherche interdisciplinaire.....	33
1.5 L’intersectionnalité comme paradigme	36
1.6 Expérienciations (2016-2019)	41
1.6.1 L’interculturel en question (2016).....	41
1.6.2 Vers une approche réflexive en langues (2018-2019).....	42
1.6.3 De la recherche-action à la recherche-action-formation collaborative (2019)....	42
Chapitre 2 : Contextualisation et fondation du projet de recherche.....	45
2.1 L’inscription du projet de recherche dans mon parcours sociobiographique	45
2.1.1 Une contextualisation impliquée et historicisée.....	45
2.1.2 Autobiographie socio-langagière	50
2.2 L’enseignement-apprentissage en UPE2A dans les établissements du secondaire :	
un rapport à l’altérité, par-delà le contrat didactique	66
2.2.1 Dispositifs et statistiques	66
2.2.2 Catégorisation des élèves et enjeux afférents.....	68
2.2.3 L’UPE2A et sa visée « inclusive ».....	72
2.2.4 L’école et les différences.....	79
2.2.5 Phénomènes discriminatoires et insécurité	81

2.2.6 L'inclusion : un renouvellement conceptuel et des perspectives pédagogiques .	83
PARTIE II : PREMIÈRE SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET INTERCULTURALITÉ	90
Chapitre 3 : L'approche interculturelle en didactique du français langue seconde	91
3.1 L'émergence d'une problématique interculturelle	91
3.2 L'interculturel : une notion en tension	95
3.2.1 Les tendances culturalistes de l'approche interculturelle.....	95
3.2.2 Volonté d'évolution et limites.....	98
3.3 Pour une approche interculturelle sociobiographique	104
3.3.1 La dimension biographique de l'interculturel	104
3.3.2 Les enjeux identitaires de l'approche interculturelle	107
3.4 Penser et signifier avec l'Autre	110
3.4.1 Le statut de la médiation	110
3.4.2 Une démarche herméneutique	113
3.4.3 L'universel-singulier : un principe de la pédagogie interculturelle	115
Chapitre 4 : La pratique philosophique en milieu scolaire : quelles perspectives pour la didactique des langues et des cultures ?.....	120
4.1 La philosophie avec les enfants et les adolescents : histoire et dispositifs	120
4.1.1 Les origines de la philosophie pour enfants : le programme de Lipman	120
4.1.2 La philosophie pour enfants en France	124
4.2 Critique et enjeux d'une pratique émergente	128
4.2.1 La légitimité du domaine disciplinaire.....	128
4.2.2 Les questions vives de la philosophie pour enfants	132
4.3 Pratique philosophique et interculturalité	138
4.3.1 Une pratique dialogique	138
4.3.2 Vers une approche herméneutique du philosopher et de l'interculturel.....	145

Chapitre 5 : Première expérimentation (2016) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc..... 153

5.1 Une recherche-action située	154
5.1.1 Présentation du collège.....	154
5.1.2 Contexte éducatif et organisation des enseignements	155
5.1.3 Les partenaires principaux de l'expérimentation.....	157
5.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli	161
5.2.1 Présentation et préparation de l'action	161
5.2.2 Dessins réflexifs et entretiens semi-groupés	163
5.2.3 Les ateliers de philosophie	168
5.2.4 Le retour d'expérience des élèves	174
5.2.5 Les questionnaires destinés à l'équipe éducative	178
5.2.6 Modalités de recueil du corpus.....	182
5.2.7 Corpus : vue d'ensemble	184
5.3 L'analyse du premier corpus de recherche.....	185
5.3.1 Une pédagogie relationnelle et dialogique	185
5.3.2 Un sujet puissant, agissant et responsable.....	191
5.3.2.1 La (re)connaissance de l'autre-soi-monde	191
5.3.2.2 Une communication de sujet à sujet.....	193
5.3.2.3 La relative authenticité des échanges	195
5.3.2.4 La responsabilité du sujet.....	196
5.3.2.5 L'expression d'une vulnérabilité.....	201
5.3.3 La rencontre interculturelle	203
5.3.3.1 Des ancrages mobiles	203
5.3.3.2 Le décloisonnement linguistique et socioculturel	208
5.3.3.3 L'acceptation de la complexité	210

5.3.3.4 Une trajectoire biographique marquée par un contexte sociopolitique.....	211
5.3.3.5 Le questionnement philosophique : un moteur réflexif pour une dynamique plurilingue et interculturelle	215
5.3.3.6 Démarche herméneutique et pensée métaphorique	218
5.3.4 Bilan critique et perspectives	227
PARTIE III : DEUXIÈME SPIRALE RÉFLEXIVE – PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET PLURILINGUISME.....	235
Chapitre 6 : Penser en langues	236
6.1. Plurilinguisme et <i>intersectionnalité</i>	236
6.1.1 Évolution sociétale et nouveaux enjeux pour la didactique des langues.....	236
6.1.2 Conception du plurilinguisme : vers un « espace de récréation ».....	242
6.1.3 Plurilinguisme et interculturalité	247
6.2 Philosophie de la traduction et appropriation langagière	250
6.3 Performativité et didactique des langues.....	256
6.4 La vérité du mot	263
Chapitre 7 : Deuxième expérimentation (2018-2019) : les ateliers de philosophie auprès des élèves allophones arrivants du collège Rosa Parks et du lycée Saint Exupéry à Marseille.....	271
7.1 Contextualisation de l'action.....	271
7.1.1 Le MODAC du lycée Saint-Exupéry	272
7.1.2 L'UPE2A du collège Rosa Parks	274
7.2 Dispositif de recherche et corpus recueilli	278
7.2.1 Langues et langages	278
7.2.2 Des traces « ouvertes ».....	280
7.2.3 La discussion philosophique	281
7.2.4 Vers une modélisation de l'atelier philo en langues	282
7.2.5 Les retours d'expérience	283

7.2.6 Corpus : vue d'ensemble	287
7.3 Ouvrir le monde avec des mots	288
7.3.1 Pensée et expérience.....	288
7.3.2 Performer les mots	290
7.3.3 L'approche performative : émergences et perturbations.....	293
7.3.4 Une réflexivité collaborative	295
7.4 Intersectionnalité des langues et des pensées : le plurilinguisme dans une perspective interculturelle	298
7.4.1 Inclure les langues	298
7.4.2 L'omniprésence de la traduction-interprétation	299
7.4.3 Penser en langues	301
7.5 L'invention d'un langage	304
7.5.1 Tisser ensemble pour (se) comprendre.....	304
7.5.2 Des conditions propices aux conflits cognitifs.....	306
7.5.3 Inventer une pensée et un langage universels-singuliers	309
7.5.4 Vers une poétique de l'appropriation	313
PARTIE IV : ENJEUX ET PERSPECTIVES D'UNE APPROCHE REFLEXIVE ET INTERCULTURELLE EN LANGUES.....	318
Chapitre 8 : Les enjeux éthiques et politiques de la pratique philosophique en langues.....	319
8.1 Politique du langage et langage du politique	320
8.1.1 L'interculturel et le plurilinguisme : des notions politiques	320
8.1.2 Les obstacles à la créolisation	323
8.1.3 Contextualisation et multipolarité	326
8.1.4 Penser nos liens dans une société singulariste	328
8.1.5 Le rôle de l'institution scolaire.....	331
8.1.6 Les implications politiques de la performativité	332

8.2 Une expérience de la vie démocratique.....	335
8.2.1 Pratique philosophique et enseignement moral et civique	335
8.2.2 L'idéal d'une école philosophique et coopérative.....	338
8.2.3 (Faire) vivre la démocratie	339
8.2.3.1 Les processus vitaux de la démocratie	339
8.2.3.2 Un processus inclusif	341
8.2.3.3 Un processus herméneutique.....	343
8.2.3.4 Un processus émancipatoire	348
8.3 Éthique de la communauté de recherche philosophique en langues	350
8.3.1 La réflexivité contre la prescription	350
8.3.2 Penser les valeurs	353
8.3.3 Quelle éthique de la discussion ?	356
8.3.4 Contextualisation et historicité des valeurs	359
8.3.5 Relativisme conséquent et éthique de responsabilité	360
8.3.6 Vers une éthique de la relation	362
8.3.7 « Se frayer une voie vers de nouvelles intelligibilités ».....	365
Chapitre 9 : Troisième expérimentation (2019) - Réfléchir et agir avec les enseignants : déstabilisations et possibles transformations	375
9.1 Une nouvelle action auprès des enseignants de FLS de l'académie d'Aix-Marseille	376
9.1.1 Un développement imprévisible de la recherche	376
9.1.2 Sensibilisation au dispositif « atelier philo en langues »	377
9.1.3 Création d'un groupe de réflexion à visée formative : une méthodologie collaborative	379
9.1.4 Corpus : vue d'ensemble	382
9.2 Variabilité des contextes et mise à l'épreuve du dispositif	384
9.2.1 Variabilité des groupes et des individus.....	384

9.2.2 Variabilité des politiques d'établissement.....	394
9.2.3 La place de l'atelier de philosophie.....	397
9.3 Regards d'enseignants, regards d'adolescents : de l'action spécifique en classe à des problématiques générales en didactique du FLS et en sciences de l'éducation.....	399
9.3.1 Éveiller au plaisir de penser	399
9.3.2 Réflexivité et ambition intellectuelle	403
9.3.3 Dynamiques d'appropriation.....	404
9.4 Déranger pour <i>transformer</i> : éloge de la prise de risque.....	410
CONCLUSION.....	421
Liste des figures	430
Liste des tableaux	432
Liste des sigles, des acronymes et des abréviations.....	433
Index rerum	434
Index nominum.....	438
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	444
• Ouvrages et articles scientifiques.....	444
• Articles de presse	470
• Publications officielles du Ministère de l'Éducation nationale	470
• Conférences et séminaires en ligne.....	471
• Émissions télévisées et radiophoniques	472
• Filmographie	472
• Sitographie	472
TABLE DES MATIÈRES	474
<i>ANNEXES – Second volum</i>	

La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : Penser en langues dans une perspective interculturelle

Cette recherche-action interroge la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme *via* une intervention innovante en milieu scolaire : la mise en œuvre d'ateliers de philosophie avec des adolescents allophones nouvellement arrivés en France. L'expérience existentielle de la pratique philosophique, ainsi que son organisation collaborative, favorisent le développement de dynamiques interculturelles qui évitent d'enfermer les individus dans des modèles culturels préconçus. Cette approche pédagogique appréhende les jeunes comme des sujets (pensants, agissants, critiques) et souhaite participer à leur inclusion linguistique, scolaire et sociale. Les médiations langagières multimodales donnent un accès symbolique à la variabilité des représentations du monde et mettent en évidence l'intraductibilité fondamentale du langage. Ce constat implique de prendre en considération la fonction performative du langage, d'un point de vue didactique, et de s'engager dans des rapports de sens, en langues. Le paradigme de l'intersectionnalité traverse cette recherche dans la mesure où nous nous focalisons sur les phénomènes émergeant au carrefour des langues, des pensées et des imaginaires. Philosophier en langues, dans une perspective interculturelle, offrirait alors la possibilité d'inventer collaborativement et conjointement des pensées et des langages, universels-singuliers. La thèse propose donc une approche humaniste et complexe de la créolisation linguistique et socioculturelle en milieu éducatif et questionne l'agir éthique et sociopolitique de la didactique des langues et des cultures dans ce domaine.

Mots-clés : Didactique des langues ; Didactique du FLS ; Élèves allophones nouvellement arrivés en France ; Approche interculturelle ; Plurilinguisme ; Traduction ; Créolisation ; Philosophie pour enfants ; Philosophie du langage ; Performativité ; Recherche-action ; Intersectionnalité

Philosophical practice with plurilingual teenagers : Thinking in languages from an intercultural perspective

This action-research questions the didactics of interculturality and plurilingualism through an innovative intervention at school : philosophy workshops with allophone teenagers newly arrived in France. The existential experience of philosophical practice and its collaborative organization foster intercultural dynamics that transcend preconceived cultural models. This pedagogical approach considers young people as (thinking, acting, critical) subjects and contributes to their linguistic, educational, and social inclusion. Multimodal language mediations give symbolic access to the variability of world representations and emphasize the fundamental intractability of language. This observation implies considering the performative function of language, from a didactic point of view, while exploring the relations of meanings, through languages. The paradigm of intersectionality structures this research since we focus on what emerges at the crossroads of languages, thoughts et imaginaries. Philosophizing in languages, from an intercultural perspective, renders possible the collaborative invention of universal-singular thoughts and languages. The thesis proposes a humanistic and complex approach to the linguistic and socio-cultural creolization in educational settings and thus questions the ethical and socio-political dimension of the didactics of languages and cultures.

Keywords : Language Didactics ; FSL Didactics ; Allophone students newly arrived in France ; Intercultural approach ; Plurilingualism ; Translation ; Creolization ; Philosophy for children ; Philosophy of language ; Performativity ; Action-research ; Intersectionality

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 622 – Sciences du langage

Didactique des langues, des textes et des cultures - DILTEC (EA 2288)

4, rue des Irlandais, 75005 Paris