

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

Anne-Sophie Cayet

Résumé de la thèse soutenue en décembre 2020

Cette recherche doctorale est une recherche-action qui interroge certaines pratiques et théories dans le champ de la didactique des langues et des cultures (DLC), en proposant une action innovante. Il s'agit plus précisément d'introduire la pratique philosophique en classe de français langue seconde (FLS), notamment dans les Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) de l'enseignement secondaire, et d'analyser ses enjeux pour la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme. Dans le premier chapitre, consacré à la méthodologie de la recherche, nous décrivons notre posture de praticienne-chercheuse, impliquée-distanciée, et montrons qu'elle nécessite un travail réflexif constant, toujours susceptible de faire évoluer l'action et ses présupposés théoriques. La structure de la thèse met ainsi en évidence la dynamique spiralaire de la recherche-action (Kemmis & Mc Taggart, 1988) en soulignant tant ses résultats que sa progression analytique.

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.

Nous souscrivons ainsi aux principes épistémologiques d'humanisme, d'intersubjectivité, d'endo-référentialité et d'hétérogénéité (Blanchet, 2011). Cela implique nécessairement 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).

Le paradigme de l'intersectionnalité est notre "gouvernail" pour ne pas nous égarer dans cette recherche en didactique des langues, à visée éducative globale. 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 performatif. Trois expérientiations principales fondent et structurent notre analyse : une première session d'ateliers de philosophie dans l'UPE2A du collège Paul Éluard à Port-de-Bouc (2016) ; deux sessions au collège Rosa Parks et une au lycée Saint-Exupéry à Marseille (2018-2019) ; une action à visée formative au sein de 10 UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille (2019).

La contextualisation (chapitre 2) que nous proposons pour cette étude a la particularité d'être "impliquée" (Debono & Pierozak, 2015). En effet, le contexte est, en grande partie, constitué et produit par les individus en présence, notamment par le chercheur. C'est la raison pour laquelle un retour réflexif du praticien-chercheur sur son propre parcours sociobiographique paraît indispensable pour objectiver la recherche-action 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. 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, 2003 [1919]). Nous en faisons un gage de scientificité et avançons que cela participe à l'élaboration d'une contextualisation objectivante pour la recherche-action.

Concernant les modalités d'enseignement-apprentissage au sein des UPE2A, nous avons souhaité mettre en lumière 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 Bulletin Officiel de 2012<sup>1</sup> concernant la discipline enseignée (FLS, français langue de scolarisation (FLSco), français langue première). 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 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 proposons 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.

La mise en oeuvre de l'approche interculturelle (chapitre 3) en classe de FLS pourrait jouer un rôle majeur pour l'inclusion des élèves allophones arrivants. Toutefois, elle demeure problématique et, dans le contexte de l'UPE2A, peut tendre vers une ethnicisation de la relation. En effet, en la séparant systématiquement des compétences communicatives, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) promeut une représentation figée et déterministe des cultures, ce qui engendre des activités qui les confrontent, au lieu de les mettre en relation.

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, au détriment de sa dimension pluriculturelle, n'ont pas permis de faire évoluer la réflexion dans ce domaine. Nous avançons que la conception "pluri-" de la compétence (et non "inter-") a également joué un rôle majeur dans la difficulté à penser la relation interculturelle.

Il s'agirait donc de valoriser "l'inter-", plutôt que le "-culturel", d'aller à la rencontre de l'autre, et non de sa "culture" (Abdallah-Preteceille, 1999). 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.

L'approche interculturelle aurait pour objectif, pour les sujets en relation, de se connaître, dans son double sens réflexif et réciproque. La médiation (Huver, 2018) pourrait alors être un outil favorisant l'entrée dans des rapports de compréhension mutuelle. 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 de 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) en pédagogie interculturelle, 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, les notions philosophiques possèdent une dimension universelle-singulière favorable à la mise en oeuvre d'une telle approche interculturelle. C'est pourquoi nous avons décidé d'en faire l'expérience avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

La philosophie pour enfants (chapitre 4) 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 (op. cit.), 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 oeuvre 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).

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"<sup>2</sup>. 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 la langue française. Toutefois, certains points nécessitent, selon nous, une attention particulière compte tenu des problématiques qu'ils peuvent engendrer : la posture de l'enseignant-facilitateur et les tendances formaliste et universaliste de la philosophie pour enfants.

Notre travail se situe du côté d'une approche herméneutique de la pratique philosophique (Galichet, 2019), qui entre en cohérence avec notre conception de l'approche interculturelle. 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).

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 (chapitre 5). Le cœur de notre dispositif de recherche a été l'organisation de 15 ateliers de philosophie, répartis entre deux groupes d'élèves. Ainsi, une première version de notre "atelier philo" a été élaborée.

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 au 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. La pratique philosophique présente 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.

Cette première expérientiation 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" (Molinié, 2009) ...). Les premiers résultats montrent que la pratique philosophique est propice à la mise en oeuvre d'une approche interculturelle de type 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 avons souhaité lui accorder une place plus importante dans les expérientiations suivantes.

Le chapitre 6 cherche donc à appréhender la notion de plurilinguisme, en l'articulant avec cohérence avec notre conception de l'interculturalité. Cette notion est, selon nous, particulièrement influencée par deux concepts principaux : celui de "répertoire langagier" (Gumperz, 1971) et celui 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 intéressantes et novatrices, ne permet pas, en revanche, d'appréhender le continuum existant entre les langues, les "zones d'intersection" (Cavalli & Coste, 2009) en tant qu'"espace de création" (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 alors 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 didactique des langues et des cultures, différentes dans leurs objectifs mais complémentaires et non exclusives : les approches MONO- (monoculturelle, monolingue), PLURI- (pluriculturelle, plurilingue) et INTER- (interculturelle, intersectionnelle). 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, nous avons souhaité investir la fonction performative du langage 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. 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.

La deuxième expérimentation a eu lieu dans le Module d'accueil et d'accompagnement (MODAC) du lycée Saint-Exupéry (2018) et dans l'UPE2A du collège Rosa Parks (2018 et 2019). Elle est constituée de trois sessions d'ateliers de philosophie avec trois groupes d'élèves différents (chapitre 7). 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 ainsi introduit des activités de traduction. Nous avons également souhaité souligner le caractère "ouvert" (non clos) de la réflexion, en proposant aux élèves d'élaborer des questionnements philosophiques et en réalisant une carte mentale collective avec leurs idées. Enfin, la pratique a été ancrée dans l'expérience et la pensée singulière des élèves, dans la mesure où nous avons décidé de limiter les supports à leurs médiations-créations (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 permis 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-créations, 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 permettent alors de "fusionner les horizons" (Gadamer, op. cit.) 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, grâce aux activités de traduction et d'interprétariat. Celles-ci permettent une prise de conscience des passages entre les langues et entre les pensées. Nous avançons que ce travail 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-création, 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 (Jacques, 1982). 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 (Glissant, 1997).

Cette conception implique une réflexion éthique et politique sur le rapport à l'altérité, cruciale pour l'avenir de nos sociétés (chapitre 8). Les notions de plurilinguisme et d'interculturel sont étroitement liées à l'idéologie sociopolitique 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 avançons 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).

Il s'agirait alors 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 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. Par ailleurs, la notion de médiation (Liddicoat & Derivry, 2019) pourrait être un outil sociopolitique particulièrement intéressant pour soutenir une herméneutique du/des sens et rendre possible une construction commune. Le travail de la Commission Vérité et Réconciliation (Afrique du Sud, 1995-1998) nous semble également révélateur des potentialités sociopolitiques d'une approche performative du langage. Ainsi, dans la mesure où nous considérons, à la suite de Dewey (op. cit.), 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 dans la cohésion sociale.

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 d'ailleurs souvent reliée à l'enseignement moral et civique (EMC), ce qui nous paraît toutefois quelque peu enfermant. Plus globalement, elle pourrait stimuler certains processus vitaux de la démocratie, perçue comme un organisme vivant et non comme une institution figée. Nous en dégageons trois principaux, caractéristiques de la pratique philosophique en langues : le processus inclusif, le processus herméneutique et le processus émancipatoire.

Nous appréhendons également 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, 1986). 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, op. cit.). 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, op. cit.). La poétique du langage, toujours renouvelée dans les dynamiques relationnelles qui nous animent, ouvre alors 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).

Enfin, notre troisième expérienciation correspond à un développement de la recherche, permis par un partenariat avec le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de l'académie d'Aix-Marseille (chapitre 9). Nous nous sommes engagée dans une action collaborative 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.

La variabilité des situations d'enseignement-apprentissage a mis à l'épreuve notre dispositif et a montré 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 et le rôle crucial des médiations-crétions langagières. Elles ont aussi révélé que la variété des situations de classe était largement déterminée 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 ultérieures. Il nous est également apparu intéressant de développer des projets innovants et ambitieux en classe de FLS afin de, potentiellement, faire évoluer positivement les a priori du personnel de direction. L'ambition serait même de faire de l'UPE2A un laboratoire d'innovation pédagogique, perçu comme une plus-value pour les établissements scolaires.

Les retours d'expérience ont particulièrement souligné l'intérêt 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 montrent 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) paraît indispensable pour une intériorisation de ces compétences par les sujets grâce à

leur réintégration dans des réseaux relationnels et des réseaux de sens. Cela pourrait grandement favoriser une appropriation langagière singulière et durable.

Enfin, les potentialités transformatives du dérangement (Lourau, 1970) nous semblent particulièrement intéressantes, 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. La déstabilisation pourrait alors 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.

Cette recherche-action doctorale mériterait d'être prolongée et consolidée par des études longitudinales. Néanmoins, elle espère contribuer aux recherches portant sur l'inclusion des élèves allophones arrivants, l'approche interculturelle en milieu éducatif, et initier une réflexion concernant le possible développement d'une pensée et d'un imaginaire en langues, ainsi que les enjeux éthiques et politiques d'une pratique philosophique plurilingue et interculturelle.

---

(1) 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.

(2) Nous établissons ce continuum ("autre-soi-monde") dans notre étude dans la mesure où nous considérons que le rapport à l'un est indissociable des deux autres. Par exemple, le rapport à l'altérité est indissociable du rapport au monde et à soi-même.