

Anne-Sophie CAYET
Université Sorbonne-Nouvelle, DILTEC

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

Article reçu le 03/02/2020 / Modifié le 26/05/2020 / Accepté le 30.05.2020

Résumé

Pratiquer la philosophie avec des adolescents allophones nouvellement arrivés, c'est s'engager dans une réflexion sur la place de la pensée et du sujet en didactique des langues et des cultures. La langue devient d'abord un véhicule de pensée, avant d'être un objet à penser. La recherche collective de sens philosophique permet également de considérer les élèves comme des sujets universels-singuliers. Nous présenterons la méthodologie de la recherche-action, le contexte et le dispositif qui a été expérimenté dans différents établissements scolaires de l'académie d'Aix-Marseille (France). Nous montrerons que l'intersubjectivité et la posture réflexive, induites par la pratique philosophique, ouvrent des perspectives pour appréhender l'approche interculturelle et la didactique du plurilinguisme en classe de français langue seconde.

Mots-clés : approche interculturelle, plurilinguisme, pratique philosophique, français langue seconde, élèves allophones nouvellement arrivés.

Thinking at the crossroads of languages and subjectivities: philosophize with allophones students

Abstract

Philosophizing with newly arrived allophone adolescents implies examining the place of thought and individuals in the teaching of languages and cultures. Language first becomes a vehicle for thought, before being an object to think about. The collective search for philosophical meaning also enables to consider the students as universal-unique individuals. We will present the action research methodology, the context and the device which has been tested in schools located in and around Marseille (France). We will show that the intersubjectivity and the reflexive posture, induced by philosophical practice, open up prospects for understanding the intercultural approach and the didactics of plurilingualism in the French second language class.

Key words: intercultural approach, plurilingualism, philosophical practice, French as a second language, newly arrived allophones students.

Pour citer cet article :

CAYET Anne-Sophie(2020). Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones. *Action Didactique*, [En ligne], 5, 124-143. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5/Cayet.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN M'hand et BEKTACHE Mourad (dirs), (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 5, juin 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5>.

Introduction

La pratique philosophique en classe de français langue seconde (FLS) fait l'objet d'une recherche-action doctorale dans l'académie d'Aix-Marseille (France). Elle a pour but de questionner la place de l'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues par le biais d'un dispositif innovant. Le contexte d'intervention, comme nous le verrons, présente des enjeux particuliers en termes d'inclusion linguistique et socioculturelle. Dans un premier temps, le projet de recherche sera présenté : ses origines et les questionnements qui le fondent, le dispositif « atelier philo » et ses enjeux pour la didactique des langues et des cultures. Ensuite, nous montrerons comment la place accordée au sujet en classe de langues détermine la manière d'appréhender l'interculturel. Puis, nous proposerons de déplacer le paradigme didactique de la « langue parlée » vers celui de la « pensée en langues », dans la mesure où cet atelier cherche à mettre les langues au service de la pensée, et non l'inverse. Enfin, nous évoquerons la dimension éthique qui est en jeu dans ce geste pédagogique particulier.

1. La pratique philosophique en classe de français langue seconde : Pourquoi ? Comment ? Quels enjeux ?

1.1 Constats, questionnements et méthodologie

Ce projet de recherche a germé sur le terrain, à partir de notre connaissance et de notre pratique de l'enseignement du FLS au collège dans les Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Parmi ces élèves, beaucoup souffrent d'une grande insécurité scolaire, sociale et linguistique. Or, cette insécurité est généralement associée à l'objectif, souvent inatteignable, qui consiste à intégrer une classe ordinaire dans de bonnes conditions, en moins de douze mois. Cette pression temporelle anxiogène incite les enseignants à se focaliser sur des compétences linguistiques pragmatiques et scolaires. Ils y sont d'ailleurs encouragés par le Bulletin Officiel (B.O.) de 2012 relatif à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés qui indique que « l'objectif essentiel est le français enseigné comme langue de scolarisation » (FLSco). Ainsi, le FLS serait réduit à du FLSco, le second n'étant donc pas seulement une composante du premier. Cette conception du FLS néglige les enjeux socio-affectifs associés à l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, des enjeux pourtant soulignés de longue date, notamment par Cuq (1991, p.139), et jugés indispensables pour l'appropriation langagière.

Par ailleurs, le B.O. (2012) véhicule une forme d'injonction contradictoire, que l'on pourrait résumer ainsi : « Je t'inclus. Intègre-toi. ». En effet, la notion d'« inclusion » fait son apparition et elle est citée plusieurs fois dans le B.O. Ce point est intéressant et novateur car l'inclusion implique, contrairement à l'intégration, que ce sont les établissements scolaires qui devraient s'adapter à la diversité de leur public d'apprenants, et non l'inverse (Goï, 2013). Dans cette optique, il paraîtrait logique que la prise en compte de la diversité linguistique et socioculturelle de ces classes soit au cœur du B.O.Or, ce n'est pas le cas. Malgré la volonté affichée d'inclure, l'institution fait paradoxalement comprendre aux élèves qu'ils doivent viser les compétences sociales, scolaires et linguistiques d'un natif (en un temps record) pour ne pas être exclus du système scolaire. Ce positionnement ambivalent met en évidence la difficulté de l'école à se saisir d'une question qui semble pourtant essentielle pour son avenir. Nous la formulons de la façon suivante et en faisons notre problématique de départ: comment développer les échanges plurilingues et interculturels comme facteurs d'inclusion ?

Nous avons ainsi postulé que la pratique philosophique en classe de FLS pourrait être un moyen d'agir sur cette question. C'est la raison pour laquelle nous avons débuté une recherche-action en 2016.Cette méthodologie nous est apparue particulièrement adaptée à des projets cherchant à *agir* sur les pratiques :

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, p.118).

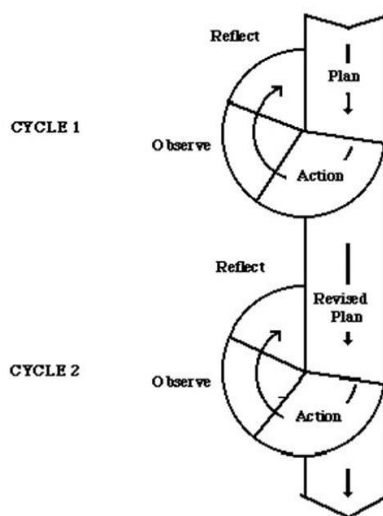


Figure 1: Kemmis & Mc Taggart, *The action research spiral* (1988, p.14)

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

La recherche-action fonctionne par cycles spirulaires, qui permettent à l'action et à la réflexion de s'interpénétrer et de progresser ensemble. Le dispositif que nous avons mis en place apporte donc des éléments de réponse à notre problématique, autant qu'il l'interroge et l'épaissit par l'émergence de nouveaux questionnements.

1.2 L'atelier philo en langues

Le dispositif pédagogique progressivement élaboré se fonde, en partie, sur ceux qui ont été conçus en philosophie pour enfants pour des classes ordinaires, d'abord par son fondateur américain, Lipman (2006, [1995]), puis par Tozzi (2003), l'initiateur en France de cette pratique dans les années 1990. À l'heure actuelle, la pratique de la philosophie avec les enfants bénéficie d'un certain succès. Elle a fait son entrée (officielle) dans le domaine scolaire public, notamment grâce aux préconisations de l'Éducation Nationale qui ont donné cette activité en exemple pour l'enseignement moral et civique (EMC) en 2015. De nombreux enseignants, dont nous faisons partie, se sont ainsi initiés et formés à ce geste pédagogique particulier. Les enjeux linguistiques et réflexifs, ainsi que l'organisation particulière de la parole, ont permis de penser que la pratique philosophique pourrait offrir des pistes pédagogiques novatrices pour la classe de langues. Plus précisément, le dispositif élaboré a cherché à répondre aux objectifs visés par l'« éducation plurilingue et interculturelle », telle qu'elle est promue par le Conseil de l'Europe (Beacco *et al.*, 2010).

L'atelier de philosophie auprès d'adolescents allophones nouvellement arrivés en France repose d'abord sur certaines caractéristiques et modalités, empruntées à la philosophie pour enfants. Les participants constituent une *communauté de recherche*. Lipman (2006), dans la lignée de Dewey (1975 [1916]), affirme que l'École devrait avoir pour vocation première d'apprendre à penser par et pour soi-même, en proposant des activités de résolution de problèmes. Mais tandis que Dewey érige en modèle la « communauté de recherche *scientifique* », Lipman va défendre celui d'une « communauté de recherche *philosophique* » comme moyen pédagogique idéal pour développer des « habiletés de pensée » (*Thinking skills*) utiles pour tous les apprentissages disciplinaires. À sa suite, Tozzi met en avant les capacités à argumenter, à problématiser et à conceptualiser (2005), auxquelles Galichet adjoint la capacité à interpréter (2019), indispensable dans tout rapport à l'altérité. L'animation consiste alors à favoriser le développement de ces compétences au sein d'une réflexion partagée sur un mode coopératif.

Tozzi a ainsi proposé un modèle de pratique philosophique par le dialogue : *la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)*. Son organisation, qui s'inspire de la pédagogie coopérative de Freinet (1994 [1943]), consiste à

faire endosser certains rôles aux élèves afin de les responsabiliser et de favoriser leur autonomie. Dans notre dispositif, on retrouve les rôles suivants : un président de séance qui gère les prises de parole, des reformulateurs, un gardien du temps. Des traducteurs (si cela est possible) et un dessinateur de la discussion ont été ajoutés pour la classe de FLS. Cette discussion n'est pas un échange d'idées abstraites, détachées de leur contexte. On ne réfléchit pas « dans l'absolu », surtout avec des adolescents. Au contraire, une place importante est accordée à l'expérience des élèves, comme support pour fonder leur jugement ; un jugement qui lui-même déterminera les expériences à venir.

L'atelier de deux heures, tel que nous l'avons conçu pour la classe de FLS, propose des activités réflexives en amont de la discussion philosophique. Le thème (l'amour, la violence, la justice, la liberté...) est d'abord traduit, dans la mesure du possible, dans toutes les langues de la classe. La séance se poursuit par un premier temps réflexif individuel. Les élèves réalisent un « dessin réflexif » (Molinié, 2009) et/ou un champ lexical en langue première (et seconde, si possible). Ils répondent ainsi, picturalement et/ou scripturalement, à la question « Selon toi, qu'est-ce que *l'amour/la violence...* ? ». Puis, ils présentent leurs réalisations, en langue seconde, chacun leur tour, avec l'aide des « traducteurs » et de dictionnaires bilingues, si besoin. Pendant ce temps, l'enseignant-animateur réalise une carte mentale au tableau rassemblant tous les éléments apportés par les élèves. Ceux-ci sont ensuite invités à élaborer des questions philosophiques (*Peut-on aimer tout le monde ? Pourquoi les êtres humains sont-ils violents ?...*), qui seront traitées pendant la discussion.

À ce jour, nous avons dispensé 30 ateliers dans deux collèges et un lycée de l'académie d'Aix-Marseille, entre 2016 et 2019. Récemment, notre travail doctoral s'est orienté vers une recherche-action-formation, en partenariat avec le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV). Nous avons animé, co-animé et observé 27 ateliers philo dans 10 UPE2A du secondaire entre février et avril 2019. Cela a permis de mettre le dispositif à l'épreuve de différents contextes de classe et d'obtenir un retour d'expérience des enseignants et des élèves. Toutefois, notre article ne portera pas spécifiquement sur cette action de formation même s'il pourra se référer à certaines données produites dans ce cadre.

Nous nous concentrerons sur le dispositif lui-même, sur les productions qu'il a générées et sur sa capacité à questionner la didactique des langues et des cultures, notamment sur trois points, que nous développerons dans les parties suivantes : l'approche interculturelle ; l'appréhension du

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

plurilinguisme dans les activités pédagogiques ; la dimension éthique de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde.

2. (Inter)subjectivité et interculturalité

2.1. Objectivation du dialogue interculturel : un risque d'ethnisation de la relation

Depuis le début des années 2000, un travail considérable a été réalisé en termes d'objectivation des compétences attendues dans les apprentissages, notamment avec l'avènement du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* (Conseil de l'Europe, 2001). Pourtant, 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. La pédagogie interculturelle a subi cette tendance à l'objectivation, avec un souci de maîtrise et de gestion des différences. Cela est perceptible dans les manuels de FLE qui, à la marge, proposent souvent des activités interculturelles qui consistent à confronter différents modèles (ou *patterns*) culturels. Le *Cadre de Références pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)* (Candelier et al., 2012) propose ainsi une section « Culture et acquisition/apprentissage » dont le descripteur principal est « Savoir comment on acquiert/apprend une culture ». Quelle est cette « culture » (supposée stabilisée) que l'on pourrait apprendre ? Les nombreux descripteurs de la section « Cultures : caractéristiques générales » montrent pourtant la complexité quasi-insaisissable d'une telle notion, difficile à apprendre donc. Les anthropologues ont d'ailleurs abandonné depuis longtemps le mythe d'une culture bien circonscrite, d'autant plus dans un contexte globalisé qui « connecte » toujours davantage les populations entre elles (Cuche, 2010).

Dans la société civile (qui inclut les enseignants et les élèves), la définition vulgarisée de la « culture » s'accompagne de nombreux clichés et a pour corollaires les notions de « communauté », de « religion », de « nation ». Chercher explicitement à caractériser des cultures, notamment en UPE2A, présente un risque d'ethnisation de la relation et peut provoquer des représentations identitaires stéréotypées et stigmatisantes. Dès lors, il semble approprié de souscrire à une approche résolument interculturelle (VS culturelle), telle qu'elle est définie par ses fondateurs, notamment Porcher et Abdallah-Pretceille. Celle-ci nous alertait d'ailleurs, dès les années 1990 :

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 [...] produit une « chosification » d'autrui alors que la volonté déclarée est l'échange et la reconnaissance. (1999a, p. 53 et p. 87)

Elle précise également qu'il ne s'agit pas tant d' « apprendre la culture de l'autre » que d' « apprendre la rencontre » (1999a, p.59). La question interculturelle paraît donc étroitement liée à la place accordée à l'(inter)subjectivité dans les apprentissages.

2.2. Réhabilitation de la subjectivité dans les apprentissages : l'exemple du « dessin réflexif »

La subjectivité a longtemps été perçue comme un obstacle à la rationalité et à la construction des savoirs. Pourtant, un mouvement de réhabilitation de la subjectivité semble actuellement s'opérer dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cela paraît salutaire pour mettre en œuvre une approche interculturelle indissociable de l'expérience des sujets. Plusieurs démarches vont dans ce sens. Le Conseil de l'Europe insiste sur le fait que « l'éducation plurilingue et interculturelle » doit s'appuyer sur un « curriculum expérientiel et existentiel » qui ne se limite pas à l'école (Beacco *et al.*, 2016, p.9). Le concept d' « éducation » (ou de cognition incarnée) du neurobiologiste Varela (1994 [1984]) inspire les travaux d'Aden (2012) sur la créativité en classe de langues. Les émotions ne sont plus considérées comme des parasites de la raison (Lipman, 2006). La philosophe américaine Nussbaum considère même qu'elles participent à l'élaboration du jugement (2011). Enfin, on peut citer le développement des approches biographiques en didactique des langues et des cultures, notamment avec les travaux de Molinié (2015). Notons qu'il ne s'agit pas d'une subjectivité aveuglante, mais d'une subjectivité « objectivée », conscientisée, en lien avec des objectifs d'enseignement-apprentissage. Ainsi, ces propositions, si différentes soient-elles, mettent en évidence un continuum entre rapport au monde, rapport à soi et rapport aux autres, et postulent que cette approche holistique favorise l'appropriation langagière.

Dans cette optique, nous avons introduit le « dessin réflexif » (Molinié, 2009) dans notre atelier philo, un dispositif issu des approches biographiques, utilisé dans le champ de l'éducation plurilingue (Castellotti et Moore, 2009) et de la formation des enseignants (Molinié, 2014). Il illustre particulièrement la dynamique complexe d'une approche interculturelle en prise avec les parcours sociobiographiques des sujets. Il s'agit de dessiner pour faire sens : donner à voir et à penser son rapport au monde en lien avec un concept philosophique. Ce dernier est envisagé comme un « universel-singulier », au sens qu'en donne Porcher :

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, p.142).

Les deux exemples suivants ont été réalisés par deux collégiens allophones arrivants. La consigne invitait l'élève à représenter la notion philosophique en jeu (*Dessine la liberté/le bonheur*). Il s'agit du premier temps réflexif de l'atelier. Ce travail personnel est ensuite mis en partage lors d'un tour de table qui a pour but d'explicitier les intentions qui ont fondé la création. Le dessin n'est pas seulement une illustration de la pensée. C'est un levier heuristique qui soutient la recherche de sens. Sa réalisation est donc nécessairement suivie d'une verbalisation qui en propose une interprétation, à la fois pour soi et pour/avec les autres (Voir les extraits qui accompagnent chaque dessin).

Pour dessiner la liberté, Zobaïr (un élève ayant vécu en contexte de guerre, à Kandahar, en Afghanistan) choisit de représenter des hommes qui tentent de s'évader de prison et qui se font tirer dessus (Figure 2). Sa verbalisation au sujet de la facilité/difficulté à être libre (en dialogue avec l'animatrice) pose finalement une question philosophique : « que faire d'une liberté retrouvée ? ». Cette interrogation est particulièrement fondamentale pour cet élève. Il a très peu fréquenté l'école et la question de l'orientation professionnelle se pose avec difficulté pour ce jeune homme de 16 ans.

Dans un autre registre, le dessin du bonheur de Rowaïda (une adolescente venue des Comores), ainsi que la verbalisation qui l'accompagne (Figure 3), mettent en évidence un processus de métaphorisation autour de la culture d'un jardin partagé. Il en découle des indices de philosophicité : le bonheur naîtrait dans les relations sociales et le partage. Ce bonheur est situé aux Comores (voir le drapeau sur le bâtiment de gauche). On peut donc y voir des éléments socioculturels : Rowaïda vivait certainement de manière plus communautaire aux Comores qu'en France. Néanmoins, on ne peut en faire une généralité sur la vie aux Comores où les différences de mode de vie d'un milieu rural à un milieu urbain sont colossales. De plus, ces éléments sont contextualisés, rapportés par une seule jeune fille qui, évidemment, n'a pas pour vocation de représenter la communauté comorienne dans son ensemble.

Ces exemples montrent que ces deux élèves appréhendent le questionnement philosophique à travers le prisme de leur vécu singulier, au fondement des jugements à venir. Mettre en partage ces représentations, c'est en prendre

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

conscience, les assumer, mais aussi les mettre en perspective, les nuancer, les questionner. Comme l'expliquent Castellotti et Moore,

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 et Moore, 2009, p.78).

L'interpénétration des dimensions culturelle, sociale et biographique est significative dans les dessins de Rowaïda et Zobaïr et, d'une manière générale, lorsqu'on met en œuvre une réflexion autour d'un « universel-singulier ». C'est pourquoi, afin de garder à l'esprit cette consubstantialité fondamentale, nous choisissons de parler d'approche interculturelle sociobiographique.

ASC : Ce que tu nous dis là en fait c'est qu'il faut se battre pour gagner sa liberté ?

Zo : Oui.

ASC : Pour toi c'est difficile de gagner sa liberté ?

Zo : Si c'est facile mais c'est difficile aussi.

ASC : Alors qu'est-ce qui est difficile ?

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.

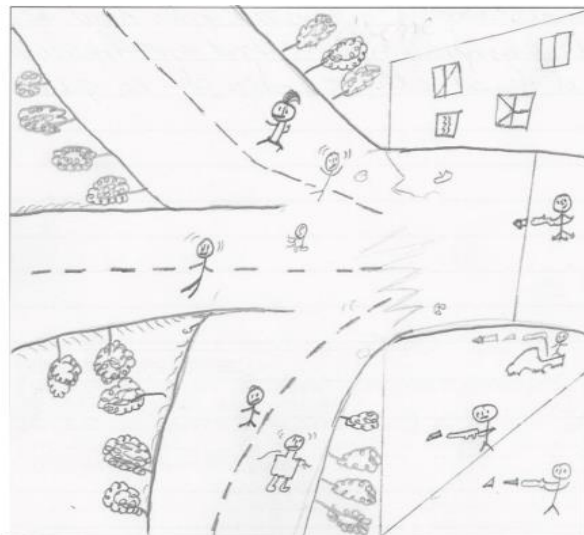


Figure 2 – Dessin réflexif de Zobaïr : la liberté

[Zo : Zobaïr ; ASC : Animatrice]

Ro : Ça chez ma voisine. Et là c'est le jardin, que on a tout planté.
 Ik : Un potager.
 ASC : C'est un potager.
 Ro : Ouais. Un potager. Y a des bananes, la salade des carottes... [...] Des pommes de terre, des carottes. Y a de la pastèque mais c'est pas le même nom aux Comores. Pastèque.
 ASC : Mais c'est le même fruit? C'est pas...
 Ro : Ici c'est rouge, là-bas c'est jaune. [...]
 ASC : Parce que euh ce qui te rend heureuse, c'est le fait de, faire le repas tous ensemble après ?
 Ro : Ouais.
 ASC : C'est surtout ça ou euh c'est aussi cultiver le jardin...
 Ro : Cultiver, les deux !



Figure 3 – Dessin réflexif de Rowaïda : le bonheur

[Ro : Rowaïda ; Ik : Ikhlal (une autre élève) ; ASC: animatrice]

3. Penser en langues

3.1. Les rapports entre les langues et le(s) réel(s)

Les notions de *plurilinguisme* et d'*interculturel* sont généralement associées (« l'éducation plurilingue et interculturelle », Beacco *et al.*, 2010). Pourtant, les préfixes pluri- et inter- signalent d'emblée une différence majeure de traitement. L'approche *interculturelle* sociobiographique, que nous concevons comme un apprentissage de la rencontre, se situe dans une dynamique *intersubjective* ; l'« universel-singulier » propose une *intersection*. Le *plurilinguisme*, lui, s'inscrit généralement dans une logique *plurielle* de *pluralité* linguistique. Ainsi, Coste, Moore et Zarate ont d'abord parlé de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (1997) en se situant dans le paradigme de la pluralité. Notre étude, quant à elle, choisit de s'inscrire dans le paradigme de l'intersectionnalité : il s'agit de prendre ses distances avec l'idéologie de la pluralité différenciée qui fonde les approches didactiques « plurielles » pour s'intéresser davantage à ce qui se passe « entre » les langues et les sujets, à leur rencontre. Notre recherche-action a tenté de mettre en œuvre une approche relationnelle, une didactique de la rencontre entre des sujets plurilingues (considérant les langues comme des véhicules de pensées, non comme des systèmes à penser). Cette démarche ne vise pas la *gestion* d'un répertoire linguistique et culturel mais cherche plutôt à comprendre comment *vivre singulièrement* son plurilinguisme dans sa relation à autrui autour de questionnements qui relient. Le paradigme de l'intersectionnalité nous paraît donc particulièrement adapté pour

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

appréhender conjointement l'interculturel et le plurilinguisme dans un même mouvement pédagogique.

La dynamique intersubjective et interculturelle de la communauté de recherche philosophique bouleverse la manière de concevoir la langue en didactique, particulièrement en contexte scolaire. Le rapport langue-pensée est inversé car c'est sur la pensée et l'imaginaire des sujets que l'intérêt se porte prioritairement, et non sur l'objet langue. Cette démarche, en classe de FLS, remet en question l'idée reçue qui consiste à croire qu'on ne peut pas penser correctement si l'on n'a pas les bons mots. En effet, la psychologie descriptive, notamment le behaviorisme dont s'est largement inspirée la pédagogie des années 1960-1970, a promu la thèse selon laquelle

la production et la compréhension du sens ne sont que des réactions psychiques à des stimuli internes ou externes : au cours de l'apprentissage d'une langue, à partir d'un entraînement fondé sur la répétition de modèles (*patterns*), l'enfant prend l'habitude d'associer l'idée d'arbre et le mot « arbre » (Gallerand, 2013, p.40).

Cette conception peut éventuellement se défendre en ce qui concerne une première langue (même si là aussi, cela se discute), mais les personnes qui apprennent une langue seconde ont déjà construit une pensée en langue première qu'on ne peut ignorer : l'idée « arbre » existe avant son expression en français. 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. Il ne paraît donc pas inutile de questionner nos représentations de la langue et de la pensée en didactique du FLS.

La conception qui domine en didactique des langues considère que la chose préexiste au mot et que les langues sont des codes plus ou moins distincts employés pour désigner une même réalité. Cette appréhension du langage est un héritage platonicien, théorisé notamment dans le *Cratyle*. Dans cette perspective, c'est la fonction référentielle du langage qui est mise en avant. Elle est indispensable lorsqu'on apprend une langue. Cette fonction, dans une perspective didactique, fait le pari que nous partageons la même réalité : l'objet « chaise » aura un mot pour le désigner dans toutes les langues. Mais peut-on faire le même pari pour un concept comme « la liberté » ou un sentiment comme « la mélancolie » ? La fonction référentielle est-elle suffisante pour penser, sentir, rêver, dans une langue ?

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

La fonction performative du langage inverse le raisonnement : ce n'est pas la réalité qui génère le langage mais le langage qui fait exister la réalité. Cette découverte a été majeure pour la linguistique (Austin, 1970[1962]). On sait, par exemple, que la dénomination des couleurs peut être différente d'une langue à l'autre et que la réalité perçue par ses locuteurs ne sera pas la même. Ainsi, à la suite de Cassin, nous avançons que « les différentes langues produisent des mondes différents dont elles sont les causes et les effets » (2016, p.49). Ces mondes se rejoignent, se ressemblent, se font écho, mais ne sont pas parfaitement superposables, comme le montre la figure 4. En effet, nous avons pu en faire l'expérience lors du premier atelier que nous avons dispensé. Le thème était l'amitié. Une collégienne, Mariam, m'a alors signalé qu'en arménien, la distinction sémantique entre « ami » et « copain » n'existe pas dans sa première langue :

Ma : En arménien, il n'y a pas « copain » et « ami », il n'y a que, 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.

[Ma : Mariam ; ASC : l'animatrice ; Dje : Djenis (un autre élève)]

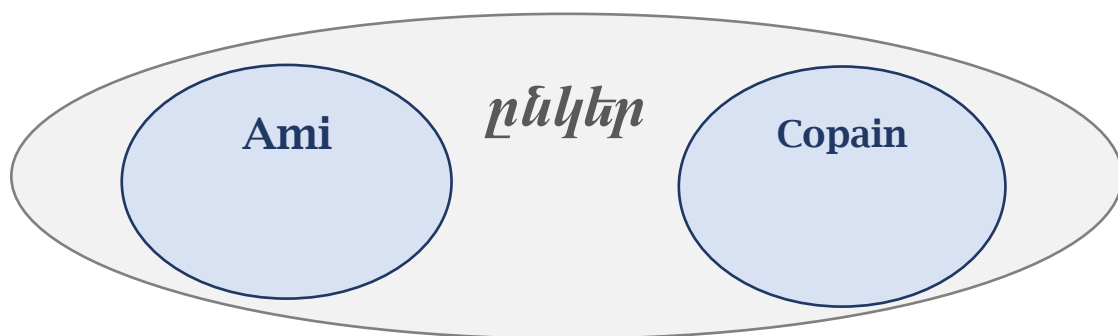


Figure 4 -Illustration de la non-superposition des langues et des réalités - L'exemple du français et de l'arménien autour de la notion d'amitié.

Ce dont nous parlions depuis le début de l'atelier ne recouvrait pas la même réalité pour elle et pour moi. Ainsi, pour entrer dans une relation compréhensive et co-construire une réflexion commune, il paraît essentiel de mettre en lumière ces phénomènes.

Pour Cassin, les concepts philosophiques sont des « intraduisibles » (2004). Il semble donc particulièrement pertinent de les interroger en contexte de pluralité linguistique. Il s'agit de s'intéresser à ce qui se passe « entre » (les langues), aux « symptômes, sémantiques et/ou syntaxiques, de la différence des langues, non pas ce qu'on ne traduit pas, mais ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire » (Cassin, 2016, p.54). Cette manière de concevoir les

relations entre les langues permet de trouver une cohérence pédagogique pour appréhender l'interculturel et le plurilinguisme au sein de la communauté de recherche philosophique.

3.2. Vers une approche réflexive

Dans une perspective didactique, cette appréhension des langues impose de développer la réflexivité dans les apprentissages. Porquier et Py évoquent une « macrocompétence » (2004, p.26) qui permettrait de prendre conscience de son répertoire langagier et de le gérer en fonction des contextes. Coste, Moore et Zarate, au sujet de la compétence plurilingue, soulignent la nécessité d'une « conscience linguistique », une forme d'« awareness » (1997, p.13). Il nous paraît important d'y adjoindre ce que Lipman appelle le « *caringthinking* » (2006, p.250), qu'on pourrait traduire par « pensée attentive et attentionnée ». Elle consiste à se préoccuper des implications que peut avoir l'expression d'une pensée pour soi et pour les autres. Aussi, l'objectif n'est pas seulement de gérer des compétences pragmatiques de communication en langues mais d'essayer de prendre conscience de la manière dont s'élabore et se formule sa pensée, dans sa relation à l'autre ; une pensée qui produit, autant qu'elle est produite par, du langage. Il ne s'agit donc pas de souscrire à un relativisme linguistique (et socioculturel) clivant. Au contraire, dans une perspective intersectionnelle, nous cherchons à mettre en évidence le métissage, la richesse et la complexité d'une pensée en langues grâce à un dispositif interactionnel à visée philosophique.

Ainsi, Coste et Pasquier avancent que

le fonctionnement dans au moins deux langues, parce qu'il permet une distanciation entre le concept et son étiquette et son autonomisation par rapport au mot, favorise les prises de distance réflexives et contrastives par rapport aux langues, et la mise en œuvre de perceptions métalinguistiques qui se développent en complémentarité de leur utilisation communicative » (1992, cité dans Moore, 2006 : 175)

A leur suite, Moore évoque la possibilité d'une « conceptualisation enrichie » (2006, p.176). Il s'agit également, grâce à notre démarche réflexive et relationnelle, d'articuler les dimensions « objective (sociale, contextuelle) » et « subjective (psycho-affective, imaginaire) » des langues (Molinié, 2014, p.2).

Le champ lexical du bonheur réalisé par Bouchra (Figure 4), une lycéenne allophone, met en évidence cette articulation. Elle a choisi le mot arabe *سعادة* [saada] pour traduire le concept, alors que d'autres arabophones lui préféreraient *فرح* [farah], moins littéraire, souvent traduit par « joie ». Sa réalisation 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

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

joie et à la prière. 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.



Figure 5 - Champ lexical de Bouchra : le bonheur

Dans l'extrait de transcription ci-dessous, Rowaïda (Ro) et Nizar (Ni), deux collégiens allophones, présentent leur réflexion individuelle en langue première sur le thème de la 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*" [mot comorien absent du dictionnaire mais écrit ainsi par l'élève] 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 « libérer quelque chose ».

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

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 cet atelier sur la liberté, un autre élève, arménien, proposera ce même verbe « ouvrir ». C'est assez surprenant pour un locuteur francophone qui ne choisirait certainement pas en première instance « l'ouverture » comme synonyme de « la liberté ». En effet, en français, la liberté exprime un état : le fait d'être libre. On remarque que pour Rowaïda, 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 exprimerait l'action de « libérer quelque chose ». Ce travail réflexif en langues, mis en partage dans la communauté de recherche philosophique, permet alors de constituer une distinction conceptuelle entre « liberté » et « libération », entre l'état de liberté et le processus de la libération. Cette analyse rejoint une analyse de Cassin sur 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, p.25-26).

Ainsi, la capacité à penser ses/en langues pourrait non seulement favoriser une appropriation langagière nuancée et contextualisée, mais aussi permettre aux potentialités intellectuelles et créatives du plurilinguisme des élèves de se développer.

4. La dimension éthique de la pratique philosophique en langues

La pratique philosophique avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France cherche à développer une conscience langagière en mettant l'accent sur les enjeux de la pensée qui est véhiculée par les mots, et non sur la langue comme système de signes. Comme le souligne Abdallah-Pretceille,

Quand le langage devient une simple gestion du réel et des échanges, en dehors de toute axiologie, alors on ne parle plus que de compétence technique, de savoir-faire qui excluent toute éthique, toute rencontre avec l'autre, toute altérité (1999b, p.7).

À sa suite, nous pensons que l'éthique est associée aux rapports que nous entretenons avec les autres et que c'est, dans le même temps, un « questionnement ontologique »¹. On retrouve ainsi le continuum entre rapport au monde, rapport à soi, rapport à l'Autre, que nous avons évoqué dans la partie 2.2..L'éthique serait étroitement liée à la manière qu'a le sujet de trouver sa place dans la société en général, vis-à-vis des personnes avec lesquelles il interagit, sans entrer en conflit avec ses propres valeurs, principes, idées. Il s'agit de développer une forme de « congruence » (Rogers, 1961), un alignement cohérent entre l'émotion, la pensée, l'action et la parole, dans sa relation à l'autre. Cette notion, plutôt employée dans le domaine du soin (du *care*), ne semble pas inappropriée dans le champ de l'éducation. Rogers a aussi écrit un ouvrage pédagogique (1972) qui insiste sur le fait que l'école devrait offrir un cadre qui permette aux élèves de s'inventer eux-mêmes. En effet, vouloir contrôler les comportements et les idées, sans chercher à (re)connaître l'Autre, c'est détruire symboliquement son altérité et donc, en contexte éducatif, participer à une forme d'assujettissement à une pensée dominante et unique.

Par ailleurs, si l'éthique est un « questionnement ontologique » alors on peut dire que la pratique philosophique en communauté de recherche est une véritable démarche éthique. En effet, celle-ci se fonde sur le doute philosophique. Le questionnement y est sans cesse renouvelé et les réponses apportées demeurent provisoires, partielles. La remise en question est un phénomène constant et valorisé dans la discussion, car il permet de développer la réflexion. La communauté de recherche ne *débat* pas, ses membres ne cherchent pas à *convaincre* les autres. Elle *délibère*. La réflexion est co-construite et tous les apports d'autrui sont considérés, *a priori*, comme un enrichissement pour sa propre réflexion. Comme le rappelle Galichet, nous sommes « dans une démarche de type herméneutique et phénoménologique, cherchant à dégager [...] le sens non immédiatement évident des relations entre subjectivités » (Galichet, 2017, p.281). Ce processus est lui-même éthique dans la mesure où « l'herméneutique est éminemment éthique par son impossibilité à épuiser l'Autre. » (Abdallah-Pretceille, 1999b, p.11).

La pratique philosophique en classe de FLS cherche à articuler trois formes d'éthique : une « éthique de l'altérité » (Abdallah-Pretceille, 1999b, p.4) qui ne souhaite pas faire de l'autre un semblable, ni le caricaturer, mais qui le laisse exister dans sa complexité et ses contradictions ; une « éthique de la

¹Extrait d'une conférence d'Abdallah-Pretceille prononcée le 22 octobre 2016 au colloque « Éthique et responsabilité pour la didactique des langues au XXIème siècle » organisé par le DILTEC - Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

discussion » qui, pour Habermas (2013 [1985]), est au fondement des sociétés démocratiques qui se veulent participatives ; enfin, une « éthique de responsabilité » (Weber, 2003 [1959]) qui incite les élèves à prendre conscience des causes et des conséquences de leurs positionnements, et qui engage également l'enseignant vis-à-vis de ses choix pédagogiques et de sa relation aux élèves.

Conclusion

Cette recherche-action est menée dans un contexte spécifique mais elle soulève néanmoins des questions plus générales pour la didactique des langues et des cultures et pour les sciences de l'éducation. Le rapport à l'altérité est un enjeu social et éducatif central pour trouver sa place et exister dans une société, d'autant plus pour des élèves allophones nouvellement arrivés en France. La communauté de recherche philosophique propose un espace de parole où les idées en langues des uns et des autres se rencontrent, s'enrichissent mutuellement, parfois s'opposent, mais ne cherchent pas à s'annuler. Il s'agit d'ouvrir des possibilités intellectuelles, de faire le pari de l'intelligence créative des élèves grâce au développement de compétences réflexives, garantes de la rigueur de la pensée.

Pour finir, nous emprunterons les mots de Meirieu (que nous complétons entre crochets) concernant la philosophie avec les enfants pour définir cette pratique en UPE2A comme

un geste pédagogique capable de faire émerger de la pensée en acte. Un geste pédagogique qui rend possible, tout à la fois, le processus d'individuation et le processus de socialisation, la formation du sujet et celle du citoyen [plurilingue et pluriculturel], l'apprentissage du métier d'élève et l'entrée dans "l'humaine condition". (Meirieu, 2018, p.349)

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1999a). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999b). Éthique de l'altérité. Interrogations et enjeux. *Le Français dans le monde. Recherches et application*. Numéro spécial coordonné par Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. « Ethique, communication et éducation ». Paris : Hachette, 6-14.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°167-3, 14 décembre 2012, 267-284.

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

- Austin, J. L. (1970) [1^{ère} éd.1962]. *Quand dire, c'est faire = How to do things with words*. Paris: Éditions du Seuil.
- 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.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro (de) J.-F., 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.
- Cassin, B. (2012). *Plus d'une langue*. Montrouge : Bayard, coll. « Les Petites conférences ».
- Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction : Compliquer l'universel*. Paris : Fayard.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In Molinié, M. (éd.). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : CRTF, 45-87.
- 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>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009) [1^{ère} 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.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^e édition.). Paris : La Découverte.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.
- Dewey, J. (2018) [1^{ère} éd. : 1916]. *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques. Vol.2*. Paris : Éd. du Seuil.
- 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.

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge : Approche interprétative du philosopher*. Paris : Vrin.
- Gallerand, A. (2013). *Philosophie du langage et de la logique*. Paris : Éditions Ellipses.
- 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
- Habermas, J. (2013) [1ère éd. 1985]. *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner*. Waurm Ponds, Vic., Deakin University : Deakin University Press.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Traduction N. Decostre. Bruxelles : De Boeck.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié (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>
- Maturana, H. R. & Varela, F. (1994) [1ère éd. 1984]. *L'arbre de la connaissance*. Traduction F.-C. Jullien et H. Trocmé-Fabre. Paris : Pays multiples.
- Meirieu, P. (2018). Postface. In Blond-Rzewuski (Dir.). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier. 349-350.
- 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, France.
- Molinié, M. (2009). (éd.). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : CRTF.
- Molinié, M. (2014). (dir.). « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés ». *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, n°24. [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.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones

Nussbaum, M. C. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Traduction S. Chavel. Paris : Climats.

Platon. (1998) [0427 ?-0348 ? av. J.-C.]. *Cratyle*. Traduction C. Dalimier. Paris : GF Flammarion.

Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*. Paris : Didier.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston : Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre ?* Traduction D. Le Bon. Paris : Dunod.

Tozzi, M. (Dir.). (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?* Rennes : CRDP de Bretagne.

Tozzi, M. (2005). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale.

Weber, M. (2003) [1^{ère} éd. 1959]. *Le savant et le politique* (J. Freund, Trad.). Paris : Librairie Plon.

Anne-Sophie CAYET est doctorante contractuelle en didactique des langues et des cultures à l'université Sorbonne-Nouvelle, DILTEC. Enseignante de FLE/S depuis de nombreuses années, elle s'est engagée dans la recherche pour développer de nouvelles pratiques pédagogiques dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Son étude doctorale vise à évaluer l'impact d'une éducation à la pensée philosophique, plurilingue et interculturelle auprès des adolescents allophones nouvellement arrivés en France.