



HAL
open science

Dialogue philosophique et inclusion d'élèves allophones en collège : enquête sur les apports d'une pratique du dialogue en Communauté de Recherche Philosophique (CRP) pour l'inclusion d'adolescents allophones en classe ordinaire

Rafaël Bresson

► **To cite this version:**

Rafaël Bresson. Dialogue philosophique et inclusion d'élèves allophones en collège : enquête sur les apports d'une pratique du dialogue en Communauté de Recherche Philosophique (CRP) pour l'inclusion d'adolescents allophones en classe ordinaire. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03664710

HAL Id: dumas-03664710

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03664710>

Submitted on 11 May 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.



Dialogue philosophique
et inclusion d'élèves allophones en collège
Enquête sur les apports d'une pratique du dialogue
en Communauté de Recherche Philosophique (CRP)
pour l'inclusion d'adolescents allophones en classe ordinaire

Volume 1

RAFAËL
BRESSON

Sous la direction de JEAN-PASCAL SIMON et de ANDA FOURNEL

Laboratoire : LIDILEM

UFR Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information, et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactiques des Langues - 27 crédits
Parcours : FLES orientation Recherche

Année universitaire 2020-2021

Dialogue philosophique
et inclusion d'élèves allophones en collège
Enquête sur les apports d'une pratique du dialogue
en Communauté de Recherche Philosophique (CRP)
pour l'inclusion d'adolescents allophones en classe ordinaire

Volume 1

RAFAËL

BRESSON

Sous la direction de JEAN-PASCAL SIMON et de ANDA FOURNEL

Laboratoire : LIDILEM

UFR Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information, et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactiques des Langues - 27 crédits
Parcours : FLES orientation Recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je souhaite exprimer combien je dois aux rencontres.

D'abord aux groupes d'élèves dont j'ai partagé le quotidien à l'école primaire du Salève de Gaillard. Le désir de se maintenir en recherche doit beaucoup aux étonnements et aux enthousiasmes qu'ils ont suscités chez le maître d'école.

Les chercheurs, qui par leurs travaux ont stimulé le souci de transformer mes interrogations d'enseignant en un questionnement de recherche en didactique ; Jean-Charles Pettier, Jean-Pascal Simon, Anda Fournel, Catherine Muller et bien d'autres. Merci en particulier à Anne-Sophie Cayet, d'avoir partagé son engagement dans ce domaine, son intérêt pour mon travail et d'avoir stimulé mon souci de prolonger l'enquête en suivant mes propres interrogations.

Mes directeurs de recherche pour le partage de leurs expériences sur la philosophie pour enfants, leur sensibilité à mon approche, leur patience lors des différents retards pris dans l'enquête et, d'une manière générale leur exigence, tant dans l'encadrement du mémoire que dans la formation à l'animation de dialogues philosophiques des étudiants du D.U. Philopolis. L'idée de Jean-Pascal Simon de proposer une codirection m'a permis de bénéficier de leur complémentarité. Je remercie Anda Fournel pour la précision de ses questionnements qui m'ont permis d'identifier des impensés dans mes raisonnements.

Les enseignants du collège Vercors de Grenoble qui ont su m'accorder du temps durant une période de contraintes sanitaires peu propice. Je souhaite témoigner de ma reconnaissance à Madame Debonnel et à ses élèves de l'UPE2A pour la qualité de leur accueil.

Enfin mes pensées les plus tendres vont à ma famille qui m'entoure de son affection. Merci pour votre confiance et pour les sacrifices auxquels vous avez consentis pendant cette reprise d'études. Je remercie en particulier mon père pour ses relectures, ses messages de soutien et pour les liens intéressants qu'il a pu établir entre la situation des enfants migrants et son vécu d'élève « transclasse » au début des années 60.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...Rafael.....

NOM : ...BRESSION.....

DATE : ...10/11/2021.....

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	8
Partie 1 - CADRAGE THÉORIQUE	11
Chapitre 1. Scolarisation des enfants (de) migrants en France et inclusion scolaire.	12
1.1 LE PUBLIC D'ÉLÈVES SUR LEQUEL PORTE L'ENQUÊTE : QUESTIONS DE DÉLIMITATION.	12
1.2 UNE APPROCHE HISTORIQUE POUR COMPRENDRE LES ENJEUX DE L'ACCUEIL DES MIGRANTS PAR L'ÉCOLE	14
1.3 LA CATÉGORISATION ACTUELLE : QUI SONT LES EANA ?	17
1.4 DE NOMBREUX FACTEURS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU SEIN DE LA CATÉGORIE EANA	19
1.5 LE PRINCIPE D'INCLUSION DANS LA SCOLARISATION ACTUELLE EN DISPOSITIFS OUVERTS	21
Chapitre 2. Enjeux de l'enseignement aux élèves allophones nouvellement arrivés entre l'UPE2A et la classe ordinaire.	26
2.1. FAIRE APPRENDRE LA LANGUE DE SCOLARISATION : VERS UNE DIDACTIQUE CENTRÉE SUR LES BESOINS DE L'APPRENANT EANA	27
2.2 LOCALISER DES OBSTACLES STRUCTURELS DANS LE PARCOURS DES EANA	32
2.3 CONSÉQUENCES SUR LES OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT AUX EANA ET SUR LA MANIÈRE DE LES ATTEINDRE.	41
Chapitre 3. Le dialogue en Communauté de Recherche Philosophique avec des élèves allophones. Vers une problématique de recherche.	45
3.1 LA PHILOSOPHIE POUR/AVEC LES ENFANTS : SES ORIGINES, LES INTERROGATIONS QU'ELLE GÉNÈRE	47
3.2 LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE : UN MODÈLE POUR REPENSER LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ?	54
3.3 QUE PEUT-ON ATTENDRE DE L'EMPLOI DE LA CRP DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ? QUELLE PLACE POUR LA CRP DANS LE CADRE DE LA DIDACTIQUE DU FLSCO ?	62
3.4 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	72
Partie 2 - MÉTHODOLOGIE	74
Chapitre 4. Accéder à un terrain de recherche dans l'enseignement secondaire présentant les caractéristiques ciblées : le collège Vercors de Grenoble.	75

4.1 LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE DIRECTE POUR TRAITER LA PROBLÉMATIQUE	77
4.2 RENCONTRER LES INFORMATEURS : NOTRE CHEMINEMENT	79
4.3 L'ÉTABLISSEMENT D'ACCUEIL : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SOCIAL	81
4.4 LE DISPOSITIF UPE2A : SON ORGANISATION, LES ÉLÈVES INSCRITS ET L'ENSEIGNANTE EN CHARGE DES ENSEIGNEMENTS DE FLE/FLS	81
4.5 UN DISPOSITIF D'INITIATION À LA PHILOSOPHIE POUR TOUS LES ÉLÈVES DE L'ÉTABLISSEMENT	83
Chapitre 5. Définir les stratégies et les outils d'une démarche ethnographique.	85
5.1 POURQUOI UNE DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ?	85
5.2 LA STRATÉGIE DE RECUEIL INITIALE	86
5.3 LES OUTILS UTILISÉS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES	88
5.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES : LIMITES RENCONTRÉES ET AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES	90
Chapitre 6. La constitution d'un corpus et les choix pour son analyse.	93
6.1 CHOIX OPÉRÉS POUR LE TRAVAIL DE TRANSCRIPTION	94
6.2 PRÉSENTATION DU CORPUS	96
6.3. DES OBJETS D'ANALYSE AJUSTÉS AUX HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	98
Partie 3 - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNEES RECUEILLIES	101
Chapitre 7 - Introduction à l'interprétation des résultats	102
Chapitre 8. Philosopher, une pratique porteuse d'attentes pour l'accueil, le développement langagier et l'éducation interculturelle des apprenants	104
8.1 FAIRE COMMUNAUTÉ : DÉVELOPPER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE AU COLLECTIF ET L'OUVERTURE À L'ALTÉRITÉ SOUS TOUTES CES FORMES.	104
8.2 UNE SINGULARITÉ DE CETTE PRATIQUE AU NIVEAU DU FORMAT DES RELATIONS DIDACTIQUES REPÉRÉE ET APPRÉCIÉE PAR UNE PARTIE DES APPRENANTS	107
8.3 LA CRP COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGES INTERACTIONNELS EN CLASSE	109
Chapitre 9. L'écart significatif des compétences interactionnelles manifestées par les EANA en classe de langue et lors des dialogues en classe ordinaire.	113
9.1 LA PARTICIPATION ORALE RÉDUITE DES EANA LORS D'UNE SÉANCE DE PHILOSOPHIE EN CLO	113
9.2 DES SITUATIONS DE DISCUSSION LORS DE SÉANCES EN UPE2A QUI DONNENT À VOIR DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES NON MOBILISÉES EN CLO	116
Chapitre 10 – Analyse compréhensive de l'écart des conduites langagières entre les contextes interactionnels et des freins agissant sur la participation des EANA	122
10.1 QUE FAIRE DU SILENCE DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN ATELIER-PHILO ?	122

10.2. EXAMEN DES FACTEURS IDENTIFIABLES JUSTIFIANT LE CHOIX DU POSITIONNEMENT EN RETRAIT DES EANA.	128
Chapitre 11. Esquisse de pistes pédagogiques à explorer.	136
11.1. UNE NÉCESSAIRE EXPLORATION DES AMÉNAGEMENTS POSSIBLES ET DES FORMES DE DIFFÉRENCIATION AU SEIN DE LA CRP.	136
11.2 LES LEVIERS IDENTIFIÉS ET LES PRINCIPES QUI PEUVENT ANIMER DE NOUVELLES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES.	137
Conclusion	142
BIBLIOGRAPHIE	146
SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	153
TABLE DES ILLUSTRATIONS	155
Table des annexes – volume 2	156

Introduction

Dans la conclusion d'un dossier récent des cahiers pédagogiques, « Les Élèves migrants changent l'école » M. Agier (2020), convoque les mots du sociologue Schütz, pour caractériser la situation que vit l'enfant migrant comme une « épreuve du labyrinthe » où les repères habituels sont ébranlés et qui impose une reconfiguration de son répertoire langagier. Comment accueillir et réaliser sa tâche d'accompagnateur de l'enfant dans la série d'épreuves qu'il va traverser et « aider à transformer le labyrinthe en souvenir d'une première rencontre » ? Comment créer les conditions pour qu'il trouve sa place d'élève parmi les autres au sein de ce nouvel environnement ?

De nombreux enseignants qui incluent dans leurs classes des enfants venus d'ailleurs se posent ces questions au quotidien. L'étude présentée ici trouve son point de départ dans le parcours de réflexion d'un enseignant d'école primaire autour des modalités d'inclusion des élèves allophones. Après avoir appris le métier dans une variété d'affectations et de contextes, j'ai posé mes valises dans un secteur connaissant d'importants flux migratoires. L'enjeu d'apporter des réponses éclairées aux besoins d'un terrain marqué par l'allophonie et une importante diversité des langues premières, m'a conduit à m'engager dans une formation en didactique des langues et à partager les dilemmes de nombreux professionnels concernant la prise en charge de ces élèves en classe ordinaire (CLO). La formulation actuelle des modalités de l'inclusion scolaire dans les textes officiels, pensée à partir de la classe ordinaire, « modalité principale de scolarisation » (circ. 2012-141), implique que l'enseignement du FLSCO soit une responsabilité partagée par l'ensemble des enseignants, avec l'objectif de permettre aux élèves de pouvoir accéder rapidement aux enseignements en CLO. Outre la réflexion sur l'articulation entre les enseignements réalisés en classe de FLE (ou FLS-FLSCO) et le travail réalisé en classe ordinaire, le paradigme de l'école inclusive engage les enseignants à faire évoluer les organisations et les pratiques pédagogiques afin de soutenir la possibilité pour ces élèves de participer aux enseignements conduits dans leur classe d'accueil tout en travaillant sur leurs besoins langagiers spécifiques. La recherche doit outiller les enseignants dans cette tâche d'équilibriste. Une des questions importantes dans ce contexte porte sur les démarches pédagogiques qui peuvent permettre de créer des conditions favorables en classe ordinaire pour favoriser des apprentissages langagiers permettant aux élèves allophones de prendre part aux interactions scolaires.

Comment la philosophie intervient-elle ici ? De premier abord, le rapprochement avec la thématique de la scolarisation des élèves allophones peut surprendre, tant la pratique

philosophique est associée à une maîtrise élevée de la langue. Cependant le courant dit de « Philosophie pour enfants » (PPE) prétend ramener aux enfants le droit de philosopher pour apprendre à bien penser dans le dialogue avec les autres. Un intérêt pour cette approche du dialogue philosophique m'a amené à me former et à expérimenter cette pratique avec des groupes d'élèves et d'autres enseignants, en nous faisant régulièrement surprendre par les coopérations et les élaborations collectives auxquelles peuvent parvenir des élèves faisant communauté dans l'examen de questions qui les touchent en tant que personne. De là, a grandi l'intuition que cette pratique pouvait être un support et une occasion de travailler sur les modalités d'accompagner les EANA sur le plan des apprentissages langagiers, en particulier la gestion des interactions avec les pairs, tout en leur donnant une place entière dans le travail collectif. C'est la présentation par A-S Cayet d'une expérimentation de dialogue philosophique en UPE2A¹ qui nous a confortée dans le choix de construire un projet de recherche. Les bénéfices de la PPE pour la classe de langue ont pu être étudiés dans quelques publications, dont la thèse d'A-S Cayet (2021), en revanche il nous a semblé constater un manque concernant son utilisation avec des classes ordinaires incluant des élèves allophones. Pour pouvoir traiter la thématique sous cet angle, il était toutefois nécessaire d'identifier un terrain présentant de telles conditions. Après nous être rapproché de nos directeurs de recherche qui, au sein du laboratoire Lidilem, s'intéressent à l'étude des manifestations de la pensée réflexive dans les communautés de recherche philosophique (CRP), nous avons pu identifier le collège Vercors de Grenoble comme structure pouvant servir de terrain de recherche pour ce projet. Cet établissement est en effet porteur d'un dispositif de dialogue philosophique auquel participent les élèves allophones accueillis.

Le dialogue philosophique pourrait-il être porteur de dynamiques inclusives s'appuyant notamment sur les relations entre pairs pouvant être suscitées avec les autres élèves de la classe ? Peut-il contribuer à construire des compétences pragmatiques et discursives utiles pour la participation des EANA aux autres situations de classe ? Quels sont les facteurs limitants ou facilitants qui peuvent conditionner le caractère opportun et bénéfique de s'appuyer sur cette approche avec des élèves allophones ? Dans quel contexte est-il le plus pertinent d'envisager son usage ? En UPE2A seulement ? En classe ordinaire avec les autres élèves ? Dans les deux contextes ?

Ces différents questionnements nous ont amenés à formuler la problématique de recherche suivante : **Le dialogue en communauté de recherche philosophique peut-il**

¹ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

constituer un instrument au service de l'inclusion scolaire des EANA et pour le développement de leurs compétences langagières, y compris dans le contexte des classes ordinaires ?

Le traitement de cette question de recherche dans ce mémoire s'organisera en trois parties.

La première est consacrée à l'arrière-plan théorique sur lequel nous nous sommes appuyés pour pouvoir construire notre enquête, en consultant une littérature permettant de comprendre l'enjeu d'une école inclusive et la prise en charge des besoins langagiers des enfants migrants dans leur contexte socio- historique, institutionnel et de la recherche en didactique. Nous y exposons également un cadre théorique permettant d'envisager les apports possibles du modèle didactique de la CRP.

Puis, nous retraçons les étapes de l'élaboration du terrain et les choix méthodologiques opérés pour conduire notre enquête au sein de l'établissement scolaire qui l'a accueillie.

Notre dernière partie présente les résultats obtenus en analysant le corpus constitué et nous y esquissons des pistes pédagogiques à explorer sur la base de ces résultats.

Partie 1

-

CADRAGE THÉORIQUE

Chapitre 1. Scolarisation des enfants (de) migrants en France et inclusion scolaire.

1.1 Le public d'élèves sur lequel porte l'enquête : questions de délimitation.

1.1.1 Des Elèves venus d'ailleurs pris en charge par l'Education Nationale

Une première étape consiste à cerner le public que nous nous donnons comme objet d'étude en nous positionnant par rapport aux catégorisations institutionnelles. D'une manière générale, on peut dire qu'il s'agit d'enfants migrants ou d'enfants de familles migrantes. « [C]haque année, plusieurs milliers d'élèves (60000 pour l'année scolaire 2016-2017 selon la DEPP²) arrivent en France où ils ont le droit de suivre une scolarité. Si l'instruction est obligatoire en France pour tous les enfants depuis 1882, les aménagements pour les élèves allophones arrivants, en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), sont une création récente : la première circulaire remonte à 1970 [...] (Armagnague-Roucher & al., 2018 : 27). Depuis la circulaire 2012-141 ils sont pris en charge en tant qu'EANA, pour « Elèves Allophones Nouvellement Arrivés », ce qui correspond à une catégorisation d'action publique pour l'édification de compensations au titre de la reconnaissance d'un besoin éducatif particulier (BEP). Cette catégorie est souvent associée à celle des EFIV, pour « Enfants issus de Famille itinérantes ou de Voyageurs », qui soulève également d'autres problématiques pour l'institution³. Les deux dossiers sont pilotés à l'échelle académique par les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Leur scolarité est actuellement encadrée par les deux circulaires suivantes :

Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002 : Modalités d'inscription et de scolarité des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés.

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

² Robin, 2018, cité par Armagnague, 2020.

³ voir notamment Armagnague-Roucher & al (2018 : 19-20 et 31-34)

[1.1.2 Une ouverture sur les marges de la catégorisation institutionnelle](#)

Pour cette enquête, nous partons de la catégorisation institutionnelle qui s'appuie sur un critère d'ancienneté de la scolarisation en France de moins d'un an (ou jusqu'à deux ans selon les académies). Or de nombreuses études (citées par Armagnague-Roucher & al, 2018 : 28) s'appuyant sur la distinction entre maîtrise de la langue usuelle et maîtrise de la langue de scolarisation, montrent qu'au moins quatre ans sont nécessaires pour combler l'écart avec des apprenants natifs⁴. C'est pourquoi il nous semble important de rester vigilant aux enfants qui se situent en périphérie de cette catégorisation institutionnelle, tout en partageant des caractéristiques et besoins, et d'envisager avec une certaine porosité les publics. On pense par exemple aux élèves anciennement EANA ou arrivés en France à l'âge de scolarisation en école maternelle, ou encore les élèves nés en France de parents migrants et qui commencent l'apprentissage du français en se scolarisant. Les paramètres influents sur la réussite de l'inclusion des EANA peuvent en effet avoir des répercussions importantes pour ces autres élèves.

[1.1.3 Cerner les enjeux de leur scolarisation : objectifs](#)

Il s'agit dans cette partie de :

- Comprendre et situer la prise en charge actuelle de ce public dans l'histoire du système éducatif et de son rapport aux enfants de l'immigration ([1.2.1](#), [1.2.2](#)) ;
- Identifier la désignation du public dans les textes régissant leur scolarisation ([1.3](#)) ;
- Examiner l'hétérogénéité des profils à l'intérieur de l'unité de leur désignation ([1.4](#)) ;
- Analyser les implications du principe d'une éducation inclusive ([1.5.1](#)) ;
- Identifier les conséquences organisationnelles et pédagogiques du renversement que constitue son adoption ([1.5.2](#))

⁴ Les études de Cummins (1979) sont cités par Armagnague-Roucher & al (2018 : 29).

1.2 Une approche historique pour comprendre les enjeux de l'accueil des migrants par l'école

1.2.1 Une histoire de l'accueil révélant des tâtonnements et des tensions institutionnelles

Il nous est apparu qu'une mise en perspective historique était éclairante pour mieux appréhender les tensions qui peuvent se nicher au cœur du système éducatif autour des modalités de scolarisation de ces enfants. Terre d'accueil historique, la France est en tête des pays d'Europe pour l'immigration jusqu'à la fin du XXe siècle⁵. Cependant elle ne s'est jamais conçue comme un pays d'immigration⁶.

Quand l'évolution de l'institution s'accélère avec l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire⁷, les élèves migrants, visage emblématique de cette démocratisation scolaire, révèlent des conflictualités internes au système éducatif français entre d'une part le devoir d'émancipation sociale par l'instruction, de valorisation des individus les plus vulnérables, et d'autre part l'attachement au modèle d'intégration républicaine. L'École en est l'emblème et le socle comme lieu de socialisation du futur citoyen, et sa langue, le français, est conçue comme vecteur d'unification et d'égalité dans un monolinguisme promu 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 [...]*⁸ (Auger, 2010 : 40, cité par Cayet, 2021 : 80). En vertu de l'idéal d'intégration républicaine, à travers l'école, la République se relie aux individus en tant que personnes, indépendamment de leur appartenance à des groupes ou des minorités, les dimensions culturelles et ethniques étant mises de côté. La prégnance du modèle engendre un rapport complexe à ce public et à la prise en charge de ses spécificités et de ses vulnérabilités. Le modèle de l'assimilation qui soutenait un abandon de modes de vie antérieurs afin

⁵ En 1937 par exemple on a pu estimer à 300 000 le nombre d'élèves étrangers dans les établissements primaires, soit 7 % des effectifs du premier degré (statistiques mobilisées par G. Noirel, 1988, cité par M. Armagnague, 2020 : p. 29). La diversité d'origines et de nationalités des élèves n'est pas une nouveauté.

⁶ Noirel G. (1985), « Immigration : le fin mot de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 7, 141-150. (Cité par Armagnague & al., 2018)

⁷ Notamment avec la réforme Haby (1975) du collège unique.

⁸ « [...] 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 » (ibid)

d'adopter la langue, la culture et les valeurs du pays d'accueil (dans le prolongement des stratégies adoptées avec les populations colonisées) a été abandonné à partir des années 1980 au profit de la notion d'intégration. Toutefois certains traits de l'assimilationnisme peuvent persister et transparaître dans des discours ou des fonctionnements institutionnels, par exemple sur l'interprétation des directives officielles⁹.

On repère également cette tension en portant le regard sur la formation initiale des enseignants. La question de la pénétration d'approches nouvelles pour se rapporter à la diversité scolaire révèle une difficulté à « *problématiser une culture éducative fondée sur le monolinguisme national, une culture de l'égalité qui n'équivaut pas à une conception de l'équité* » (Auger & al. 2020 : 121)¹⁰. Une enquête récente conduite par Azaoui, Auger et Zoïa, *L'Interculturel, l'Arlésienne des Inspé* (2020), sur la place de l'interculturalité dans les masters MEEF, propose l'hypothèse suivante pour expliquer l'absence de cette approche dans les cours qui peuvent héberger le plus de contenus interculturels : ce sont les disciplines dans lesquelles l'idéal républicain est le plus présent et il fait barrage à l'introduction de nouvelles approches sur les langues et cultures.

1.2.2 Emergence des enfants migrants comme question éducative et politique.

Jusqu'aux années 1970, aucun texte n'organise spécifiquement l'accueil scolaire des enfants de migrants. Ces enfants sont donc en théorie scolarisés de façon indifférenciée

⁹ Par exemple dans l'interprétation du Contrat d'Intégration Républicain (CIR) et même jusqu'à certaines interprétations ministérielles des circulaires actuelles régissant la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Sur ce point, voir la position d'A-S Cayet qui repère des indices de persistances du modèle assimilationniste dans les fiches-conseils publiés sur le site d'Eduscol (Cayet, 2021).

¹⁰ Voir par exemple Rigoni, 2020, Derivry-Plard, 2019 ou encore Auger : « Presque 50 ans après les théories sur le transfert d'une langue à d'autres (par exemple Cummins 1976), les pratiques et formations généralistes qui utilisent les langues des élèves comme une ressource sont encore très minoritaires, à la fois pour les raisons idéologiques précitées mais aussi par la difficulté institutionnelle de trouver une place à ces formations. Le manque de volonté politique sur ces questions qui restent sensibles car touchant à « l'altérité » explique que l'on peine à problématiser une culture éducative fondée sur le monolinguisme national, une culture de l'égalité qui n'équivaut pas à une conception de l'équité et une séparation forte entre vie privée et sphère publique » (Auger et al, 2020 : 121)

(formellement) au sein de l'école républicaine¹¹. Comment expliquer que cette population scolaire émerge comme question éducative à partir de la fin des années 60 ?

Selon M. Armagnague, la conjonction des deux processus historiques consécutifs que sont le contexte des politiques migratoires qui fait suite au choc pétrolier et la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, permet à la notion de BEP d'émerger progressivement, selon des formes différentes comme autant de modalités de régulations des « déviances » scolaires. Tant qu'on ne posait pas en principe l'égalité de participation, et donc la possibilité d'occuper professionnellement et socialement les mêmes positions, ces publics ne constituaient pas un problème dans leur écart à la norme. Pour entrer dans le détail de l'évolution des « tâtonnements institutionnels » (Armagnague, 2020) depuis les années 70, nous renvoyons à l'ouvrage de référence de N. Auger (2010).

1.2.3 Cortège de désignations dans la succession de textes encadrant la scolarité : l'enjeu des critères de catégorisation.

Notons enfin que dans les circulaires et arrêtés du M.E.N., les expressions pour désigner ces enfants étrangers vont abonder et évoluer, comme autant de labellisations fondées sur des critères variables¹², potentiellement stigmatisantes. Elles inscrivent l'enfant dans un réseau d'identification sociale et contribuent ainsi à sa reconnaissance, en tant que membre d'un groupe d'appartenance différent des autres groupes représentés par les enfants francophones (Galligani, 2008). Finalement c'est le registre linguistique qui va s'imposer comme opérateur de catégorisation. L'institution cible donc des élèves pour lesquels elle postule des besoins linguistiques dans la langue-cible à partir du caractère récent de leur migration, justifiant des aménagements pour un apprentissage accéléré. Il faut faire le constat que le choix de ce registre est significatif car il permet de légitimer le soutien en des termes didactiques et de ne

¹¹ En théorie seulement, malgré les lois Ferry de 1881-1882, du fait notamment de « dispenses de scolarité ». Il faut attendre l'arrivée au pouvoir du Front populaire pour que la visée universelle de l'obligation scolaire soit renforcée : La loi du 9 août 1936 dont l'art. 1er modifie l'art. 4 de la loi du 28 mars 1882 stipule : « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus ». La première circulaire régissant l'enseignement pour les enfants migrants à l'école élémentaire date du 13 janvier 1970.

¹² Tantôt désignés "élèves immigrés" (circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975), "primo arrivants", "enfants étrangers", "élèves de nationalité étrangère" (circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002), tantôt "enfants nouvellement arrivés en France" (circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002), "nouveaux arrivants", "élèves non francophones"

pas mettre aux premiers plans d'autres besoins qui s'accommodent plus difficilement avec l'idéal d'intégration républicaine ou encore les aspects psychoaffectifs de la migration (Armagnague, 2020).

1.3 La catégorisation actuelle : Qui sont les EANA ?

1.3.1 E pour Élève

Cette qualité renvoie à l'obligation d'instruction et au devoir de scolarisation qui s'applique au MEN et à ses agents, pour les enfants des deux sexes de 3 à 16 ans (avec un prolongement par une obligation de formation jusqu'à 18 ans, art.15 de la circ. 2012-141) sans conditions de restriction dès lors que ces personnes résident sur le territoire français, conformément au Code de l'Éducation (articles L 111-1, L 122-1, L 131-1). Le droit à l'éducation tel qu'affirmé dans la convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 est donc inclus dans cette désignation, et la circulaire 2002-063, fixant toujours les modalités d'inscription et de scolarisation, y fait explicitement référence¹³.

1.3.2 A pour Allophone

L'utilisation de ce néologisme en France (usuel au Canada depuis plusieurs décennies) a permis de retenir un critère linguistique pour opérer leur « démarcation altéritaire » des autres élèves (Goï, 2015, 2018). Son étymologie renvoie au fait de parler une autre langue, d'avoir des compétences plus développées dans d'autres langues que celle du système scolaire d'accueil. On pourrait penser que le choix de cette désignation, qui a remplacé

¹³ L'obligation d'instruction a été abaissée récemment à l'âge de 3 ans avec l'article 11 de la *loi pour une École de la confiance* promulguée le 28 juillet 2019. On remarquera ici que les enfants arrivant à l'âge d'être scolarisés en maternelle sont eux aussi considérés comme des EANA mais la circulaire 2012-141 ne prévoit de prise en charge UPE2A qu'à partir de l'entrée en école élémentaire. Il y a donc maintenant un écart entre l'âge d'obligation scolaire et l'âge à partir duquel s'applique l'obligation d'une prise en charge spécifique. Ceci ne va pas sans soulever des problématiques importantes sur l'accompagnement de ses enfants avant l'âge de 6 ans, car le postulat de l'apprentissage par immersion est fortement critiquable avec l'appui des résultats de recherche qui montrent notamment le manque de préparation et de formation des enseignants de cycle 1 pour répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants (voir Thamin, 2015, par exemple).

les « non-francophones » ou « sans maîtrise suffisante du français » de 2002, témoigne d'une prise en compte symbolique de leur parcours singulier et de leurs compétences et habiletés construites dans d'autres langues (Goï 2015). Dans les faits, on sait que cette compétence dans les langues premières de socialisation n'est pas toujours reconnue et la compréhension d'« allophone » par les enseignants est variable. L'accent mis sur l'urgence de la maîtrise de la langue française, dans la circulaire de 2012, peut aussi conduire à l'interprétation que « allophone » est un locuteur qu'il faut franciser¹⁴. Le choix du terme n'est donc pas dépourvu d'ambiguïté.

1.3.3 NA pour Nouvellement Arrivé

En réalité, au niveau opérationnel nous constatons que le critère de durée de scolarisation en France peut passer au premier plan : « Ainsi, par raccourci de langage, on voit parfois s'opérer, chez les acteurs institutionnels et pédagogiques, un glissement sémantique entre « nouvellement arrivé » et « allophone », la catégorisation institutionnelle est alors tronquée et devient « élève allophone » (Armagnague-Roucher & al., 2018) où « allophone » est finalement surtout associé à l'idée d'une immigration récente. Ce public a longtemps été appelé « primo-arrivants » ou « primo ». L'interprétation de l'expression « nouvellement arrivé » et donc du caractère récent de la fixation sur le territoire et/ou à l'école de ces élèves¹⁵ n'est pas la même selon les académies.

Une précision supplémentaire qui n'est pas présente dans les quatre lettres du sigle est **la non maîtrise de la langue de scolarisation**. Ainsi un élève allophone nouvellement arrivé en France qui maîtrise la langue française n'est pas concerné par les circulaires qui font état de prises en charges spécifiques par l'école.

¹⁴ On conviendra plus facilement qu'il témoigne de l'influence des sciences du langage sur les référentiels institutionnels.

¹⁵ La circulaire de 2012 a fait disparaître la dernière lettre de l'acronyme ENAF pour redéfinir une fois de plus les limites du public en incluant notamment les élèves de la France d'outre-mer, si leur scolarisation antérieure en français est jugée insuffisante.

1.4 De nombreux facteurs d'hétérogénéité au sein de la catégorie EANA

1.4.1 Répertoires verbaux et rapports à la langue de l'institution d'accueil

Après les critères unifiant la catégorie, il convient d'examiner les facteurs d'hétérogénéité du public qui en relève. Cette hétérogénéité est d'abord celle des origines et du répertoire plurilingue de ces élèves, qui demande à être appréhendés par les équipes enseignantes. Les environnements de socialisation et de scolarisation ont pu être marqués par la présence du français, si bien que les élèves peuvent présenter des degrés de francophonie et des représentations de la langue française très variées. Un autre paramètre important est la distance ou proximité linguistique des langues connues avec la langue française, l'appartenance à une même famille de langues offrant des possibilités d'intercompréhension.

1.4.2 Autres facteurs d'hétérogénéité

Mais d'autres facteurs différencient fortement les élèves et doivent être pris en compte pour accompagner leur parcours de scolarisation ; l'âge auquel a eu lieu la migration, les modalités et la durée de scolarisation antérieure, le parcours migratoire et ses motifs (coexistence de situation de migrations programmées et de situations d'exil « subies »), l'environnement familial (avec le cas des mineurs isolés qui a explosé dans les derniers flux migratoires), le milieu social et la culture éducative familiale. Ainsi les équipes éducatives doivent composer des groupes d'UPE2A avec des élèves présentant des profils sociaux et sociolinguistiques fortement hétérogènes, et ajuster l'accompagnement et les parcours en fonction des besoins différents, ce qui implique des choix stratégiques avec une réalité complexe. La prise en compte et l'expression de cette hétérogénéité dans les interactions didactiques est une dimension à laquelle notre enquête sera particulièrement attentive.

1.4.3 L'allophonie et le statut d'immigré sont-ils des critères prioritaires pour interroger le parcours d'élève ?

Une expérience personnelle illustre ce point. Dans le cadre d'un précédent travail universitaire, une période d'observation à l'Ecole Internationale de Genève m'a permis de m'immerger dans un dispositif prenant en charge les élèves arrivés en cours de scolarité et ne parlant pas français, principalement des enfants de familles appartenant à des catégories

socioprofessionnelles supérieures¹⁶. Force était de constater que les besoins du public divergeaient par rapport à ceux du public de notre établissement en périphérie de Genève, classé en REP, avec des vécus migratoires souvent plus difficiles et des cultures éducatives ne coïncidant pas aussi aisément avec celle de l'institution d'accueil.

Les études longitudinales qui visent à comparer le niveau de réussite dans le système éducatif des enfants migrants aux natifs « toutes choses égales par ailleurs » sont très rares car difficile à réaliser, malgré les recommandations de l'IGEN, de la Cour des Comptes ou du Haut Conseil à l'Intégration¹⁷. Celles qui ont pu s'appuyer sur l'enquête PISA ou sur l'échantillon permanent de l'INSEE concernent plus largement les personnes issues de l'immigration, mais elles semblent indiquer que le fait d'être allophone n'est pas le facteur qui pèse le plus sur les trajectoires des individus. Ces études nous indiquent le caractère plus déterminant d'autres caractéristiques, en particulier la situation socioéconomique, mais également les pays d'origine, l'âge d'entrée dans le système scolaire français, le capital culturel. Toutefois, il convient de souligner que l'enquête de l'OCDE basée sur PISA « démontre que certes, les capitaux culturels et éducatifs détenus avant l'immigration ont une incidence sur la performance des élèves immigrés, mais les modalités scolaires proposées dans les pays d'immigration sont plus déterminantes sur les parcours scolaires » (Armagnague-Roucher, 2018 : 19). Il nous faudra donc localiser les obstacles qui peuvent résider dans les modalités de la scolarisation (cf. [2.2](#)).

On peut en conclure provisoirement que la dénomination EANA est très insuffisante pour rendre compte des enjeux soulevés par la scolarisation de ces élèves. Ainsi pour notre enquête, ces différents paramètres, partagés avec d'autres publics présents dans les classes, seront à prendre en compte.

¹⁶ Travailleurs internationaux recrutés par des multinationales ou fonctionnaires au sein d'institutions internationales ou de corps diplomatiques

¹⁷ Exemple : comparer les résultats scolaires (ou l'accès à l'emploi etc.) entre minorités et majorité, pour deux personnes de même sexe, même catégorie sociale et niveau d'instruction des parents, même type d'habitat, même taille de fratrie, même type d'établissement scolaire (Cf. Vallet & Caille, 1996, cité par F. Heran, 2019]. Voir également le rapport de de l'OCDE (2015) et un rapport de l'INSEE de 2012 va également dans ce sens en indiquant qu'à l'entrée en sixième, à caractéristiques familiales et scolaires comparables, les enfants d'immigrés risquent moins de sortir sans qualification du système éducatif

1.5 Le principe d'inclusion dans la scolarisation actuelle en dispositifs ouverts

Cette étude s'intéresse aux effets de pratiques pédagogiques sous l'angle de leur contribution à l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire, conséquence de l'adoption du principe d'une école inclusive dans les textes officiels, en particulier la loi de refondation de 2013 et, pour ce qui nous concerne plus précisément, la circulaire 2012-141. Il convient de donner des précisions sur ce que signifie ce changement de paradigme.

1.5.1 Le principe d'inclusion scolaire et son implantation dans les discours et pratiques institutionnels

Promu dans les années 1990 par l'Unesco¹⁸, le principe d'une société inclusive tend progressivement à s'imposer au niveau institutionnel en France, en particulier dans le champ de l'éducation. Dans les textes, l'école inclusive devient la règle. La loi *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005 est considérée comme un jalon important pour l'impulsion d'un nouveau paradigme. Cette loi affirme le droit à l'école en milieu ordinaire pour tout élève porteur de handicap mais aussi d'autres publics à BEP. Par la suite, la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'École stipulera que le service public « *reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.* »

Comment définir cette notion ? L'inclusif se comprend comme un refus de ces antonymes, l'exclusif de certains et l'exclusion des autres (Gardou, 2012), un refus des phénomènes de mises à l'écart de certains droits en raison de caractéristiques faisant partie de l'identité des personnes. Il est également souvent conçu par contraste avec un modèle intégratif dont il permettrait de solutionner les tendances à produire de l'exclusion (Tremblay,

¹⁸ En particulier la *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* (juin 1994, Unesco). Elle est également promue par l'Union Européenne, par exemple dans le Livre vert de la Commission des communautés européennes (2008). Voir également Tremblay (2012) pour une approche historique de la notion et de ces sources politiques, pédagogiques et scientifiques.

2012). C'est ce que propose le rapport annuel de l'IGEN de 2009, dont la 1ère partie s'intitule « *vers une école de l'inclusion* » :

« ***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 [...] *quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles [...]* » (2009 :18)¹⁹

La différence entre les deux modèles réside donc dans un déplacement au niveau de l'entité sur laquelle porte l'effort de l'adaptation, qui coïncide également avec une redéfinition de la notion de handicap, d'une approche déficitaire (individualisante) à une approche de construction sociale. Dans l'intégratif on se place dans une logique de compensation individuelle avec une « *centration sur la catégorisation, la prépondérance de l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu* » (Bélanger et Duchesne, 2010, cité par Schiavo, 2018 : 13). Pour les élèves allophones (les ENAF d'avant 2012), cela se traduisait par l'inscription dans des classes d'accueil, les CLIN (1^{er} degré) et les CLA (2nd degré). A l'inverse, le paradigme de l'inclusion fait porter l'effort sur les écoles elles-mêmes pour qu'elles se transforment en communautés ouvertes, c'est-à-dire des environnements marqués par une réelle *accessibilité* (Leroy, 2019) où chacun peut suivre son parcours d'apprentissage au sein de la diversité, quelle que soit sa distance à la norme (Plaisance, 2007 : 161, Blond-Rzewuski & al. 2018 : p. 69-70). On se centre alors sur les conditions « écologiques » pouvant entraver ou favoriser les apprentissages.

A partir de là l'institution pense en termes d'inclusion en classe ordinaire articulée à l'idée de personnalisation des parcours, s'appuyant sur les besoins et le processus d'apprentissage de chaque élève, dans un cadre collectif socialisant (Cherqui & Peutot, 2015 : 47). Pour le public qui nous concerne, ce principe implique un changement organisationnel à l'échelle des établissements et de nouvelles coordinations entre enseignants. Cela se traduit dans la circulaire de 2012 par l'affirmation que « ***l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation*** » et se prolonge dans le fait que l'enseignement de la « *langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué* »²⁰.

¹⁹ Nous avons choisi d'insister sur certaines expressions en les mettant en gras dans cette citation et d'autres ci-après

²⁰ On retrouve dans cette formulation, les principes initiaux du mouvement « *Regular Education Initiative* » à l'origine du modèle de l'inclusion (Tremblay : 2012 : 38-39)

1.5.2 Des défis à relever pour que l'inclusion scolaire ne soit pas qu'un « écran de fumée rhétorique » (Gardou)

Comme il existe un continuum de positions plus ou moins radicales sur l'inclusion (Tremblay, 2012), de même la distinction entre intégration et inclusion n'est souvent pas aussi tranchée selon les contextes nationaux²¹. En France, même si le terme d'intégration renvoie à une logique sociale à partir de laquelle l'inclusion va se distinguer, dans les faits les processus inclusifs et intégratifs coexistent au sein de l'institution à différentes échelles (macro, méso, micro) comme le propose Miguel Addisu (2020), lorsqu'elle étudie de manière ethnographique les logiques présentes dans deux établissements, dont les logiques globales diffèrent. Elle conçoit les processus intégratifs comme participants d'un système où la réussite dépend de la capacité à faire « comme ». Or à l'échelle d'un établissement, une telle logique « *semble être un facteur d'échec dans la mesure où les élèves concernés n'ont pas les moyens de mobiliser des ressources personnelles pour réussir leur apprentissage scolaire [...]* (2020 : 104) ».

A-S Cayet (2019, 2021 : 76-78) repère également une ambivalence du positionnement de l'institution qu'elle analyse au sein même des recommandations officielles, affichant une volonté inclusive en même temps qu'une injonction à s'intégrer :

« injonction paradoxale du type " je t'inclus, alors intègre-toi ". Malgré la volonté affichée d'inclure, on fait paradoxalement comprendre aux élèves qu'ils doivent se fondre dans le système le plus rapidement possible s'ils ne veulent pas en être exclus [...] L'élève doit maîtriser la langue et la norme le plus rapidement possible pour exister dans l'espace scolaire ».

On retrouve là les crispations séculaires du système éducatif identifiées plus haut sur la question de la reconnaissance des différences et le rapport à l'altérité²². Cela est également

²¹ Le principe d'intégration scolaire, appelé « mainstreaming » dans la recherche anglosaxonne sur l'enseignement spécialisé, a constitué une prémisse à celui d'inclusion scolaire (Tremblay, 2012 : 34-42), et en Italie, on parle d'intégration pour des pratiques qui correspondent à l'inclusion en France.

²² Pour A-S Cayet, la position culturaliste qui se dégage de certains passages des « fiches-repères pour l'inclusion des EANA en France » mis en ligne par le MEN, procède pour elle de cette ambivalence :

« 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 » (explicitation du règlement intérieur et de la culture d'établissement, clarification des consignes). 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. » (fiche repère n°4 :

repérable à l'échelle des représentations et des pratiques professionnelles. La prescription de transformations à visée inclusives dans les textes officiels ne permet pas *ipso facto* de modifier des pratiques ancrées dans les *habitus* professionnels qui peuvent introduire des formes d'exclusion ou de ségrégation y compris à l'intérieur des classes. Il existe « un écart entre les préconisations officielles et les modalités et les moyens concrets de leur mise en œuvre par les praticiens » (Cayet, 2021 : 76. Voir également Chnane-Davin 2011, 2020, Miguel Addisu, 2020), avec une demande faite à des enseignants formés et accompagnés de façons variables face à cet enjeu, d'accueillir et d'accompagner des EBEP au sein de classes à effectif élevé. Cayet estime donc qu'on peut légitimement discuter des bénéfices de l'organisation dite « inclusive » (sans affirmer pour autant un souhait de non-mixité). Permet-elle effectivement, par exemple, le développement de la socialisation et le sentiment de sécurité que la circulaire associe à l'inclusion ?

Son étude nous conduit au constat de l'enjeu décisif d'une formation à la didactique du plurilinguisme pour tous les enseignants afin de soutenir la possibilité de processus inclusifs. Comme l'indiquent Plaisance (2012), Tremblay (2012) ou encore Cherqui et Peutot (2015), le concept politique se prolonge dans un défi de transformation de l'école qui est d'ordre organisationnel mais aussi d'ordre didactique et pédagogique. La question se pose donc également à propos des pratiques pédagogiques et didactiques mises en œuvre dans les classes ordinaires (CLO désormais) par les enseignants pour accueillir et accompagner les élèves allophones parmi les autres élèves. L'introduction de la notion d'inclusion dans les textes officiels ne permet pas *ipso facto* de modifier des pratiques ancrées dans les *habitus* professionnels qui peuvent introduire des formes d'exclusion ou de ségrégation y compris à l'intérieur des classes. Entre prescriptions institutionnelles et réalité du terrain un grand écart est constaté (Chnane-Davin 2011, 2020, Miguel Addisu, 2020).

Une fois l'élève allophone inscrit à son arrivée en milieu scolaire ordinaire, se pose la question de comment placer le curseur dans ce « continuum altéritaire » dont parle Goï entre « assignation à l'altérité » et « indifférenciation » (2018). Certaines façons de concevoir la différenciation consistent *in fine* à créer des formes de ségrégation au sein même de la classe. A l'inverse une inclusion sans différenciation revient à nier les besoins particuliers et à générer de l'insécurité et de l'échec dans les situations proposées.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablisements_354156.pdf

« En effet, on peut choisir de mettre dans le même espace-temps tous les élèves, si aucune pédagogie différenciée n'est proposée, c'est l'échec assuré pour les enfants migrants. A contrario, proposer des dispositifs pour accompagner les élèves nouvellement arrivés où, à certains moments, des lieux et des temps leur permettent de mieux se préparer à la classe ordinaire, peut être pertinent si un lien fort existe entre les espaces [...] pour que les temps dedans et dehors permettent de potentialiser les rencontres » (Auger, 2020 : 160)

« La présence dans l'école d'enfants à besoins particuliers de toute nature présuppose que l'école à la souplesse nécessaire pour répondre aux demandes, aux exigences nées de ces besoins et qu'elle s'adapte. Mais ce que cela suppose aussi, c'est que la notion de besoins particuliers, longtemps limitée au handicap, étendue depuis peu aux allophones, puis aux enfants issues de famille itinérantes [...] mais aussi aux enfants précoces, va peu à peu s'élargir à tous les individus, à travers la notion de personnalisation des parcours » (Cherqui et Peutot, 2015 : 58).

Dans ce mémoire nous nous rangeons derrière l'idée de Cherqui et Peutot, que le travail nécessaire à mener autour du parcours des élèves allophones peut constituer un « laboratoire pédagogique » pour faire progresser le système, même à petits pas, dans le domaine de la différenciation. Mais investiguer des organisations de classe et des modèles d'interactions didactiques propices à permettre à des élèves débutants en français de s'engager dans les échanges langagiers et dans les apprentissages supposent d'abord d'identifier ce qui constitue des obstacles et même des difficultés pour ces élèves dans les interactions didactiques classiques en classe.

Chapitre 2. Enjeux de l'enseignement aux élèves allophones nouvellement arrivés entre l'UPE2A et la classe ordinaire.

Nous rassemblons dans ce chapitre des éléments de compréhension des enjeux auxquels doit répondre l'enseignement aux élèves allophones arrivants dans le système éducatif français. Relever le défi de l'école inclusive, suppose comme nous l'indiquons une identification des besoins des nouveaux arrivants, tant psychoaffectifs et culturels que langagiers (Tremblay [2002], Chnane-Davin [2008, 2020]), ce qui est au centre de l'approche fonctionnelle qui caractérise le Français Langue seconde et de scolarisation (FLSCO) (2.1). Une telle approche ne peut faire l'économie d'une analyse des obstacles rencontrés par l'apprenant, aspect particulièrement complexe en raison des paramètres multiples qui peuvent intervenir, plus influents parfois que le fait de ne pas parler le français. Nous choisissons de nous attacher particulièrement aux obstacles qui ont une forte dimension structurelle tels que les formes d'insécurité identifiées, les conséquences du statut des langues dans le système éducatif ainsi que les obstacles liés à la configuration particulière d'une scolarisation partagée en deux « territoires » aux caractéristiques distinctes (2.2). Cela éclairera l'examen d'objectifs prioritaires de formation et des modalités de leur mise en œuvre, avec une attention particulière au développement des compétences interactionnelles scolaires qui nous amène à soulever la nécessité de questionner également les modalités des interactions didactiques en CLO (2.3).

2.1. Faire apprendre la langue de scolarisation : vers une didactique centrée sur les besoins de l'apprenant EANA

2.1.1 Situation de l'élève migrant scolarisé en France

À leur arrivée, un test de positionnement est proposé aux élèves migrants²³. Il va permettre de déterminer le rattachement à une classe et un niveau de scolarité – les circulaires 2002-063 et 2012-141 préconisent l'inscription, dans une classe du groupe d'âge ou éventuellement d'un niveau inférieur, sans dépasser deux ans de décalage – ainsi que l'inscription éventuelle dans une UPE2A²⁴. Rappelons que ce dispositif trouve sa justification dans le fait d'apporter réponse à des BEP. C'est ainsi sur la base d'une compréhension de ces besoins et donc de la situation dans laquelle se trouvent les apprenants concernés, que doit se concevoir un enseignement de la langue.

Pour clore le dossier des *Cahiers Pédagogiques* « Les élèves migrants changent l'école » (2020), Michel Agier convoque Schütz et son étude *L'Etranger* :

« Comme en écho, ce migrant sociologue, Alfred Schütz, parlait des ajustements, interprétations et apprentissage que vit partout l'étranger. Lorsqu'il arrive dans la nouvelle situation, il découvre non pas un pays d'accueil, mais une succession de problèmes à résoudre ; il comprend que la manière de penser et d'agir qui lui semblait évidente et naturelle devient soudain anormale ou inhabituelle ou étrange, il doit réapprendre d'autres manières d'être et de s'orienter dans un nouveau modèle culturel » (Agier, 2020 : 55-56)²⁵.

Pour Schütz « *Le modèle culturel du nouveau groupe n'est pas un lieu de refuge mais un champ d'aventure [...] pas un instrument utile pour clarifier les situations embrouillées mais une situation problématique et même difficile à maîtriser* (2008 : 232). La situation de

²³ Par le CASNAV, le CIO ou un enseignant d'UPE2A en école, permettant notamment d'évaluer les compétences en littérature et en mathématiques dans leur langue première, au regard des compétences visées dans les programmes scolaires français. Pour plus de précisions sur les modalités effectives d'affectation et de première évaluation, nous renvoyons à la première partie du rapport de recherche Evascol (Armagnague Roucher & al., 2018 : 121-165)

²⁴ Selon les auteurs du rapport Evascol, cela concerne 9 élèves sur 10 de ce public, parfois les conditions ne permettant pas à des élèves de bénéficier d'un dispositif. (Armagnague Roucher & al., 2018 : 254)

²⁵ Selon Schütz, « [...] Pour ceux qui ont grandi dans le modèle culturel, ce ne sont pas seulement les recettes et leur efficacité mais aussi les attitudes typiques et anonymes par eux requises qui sont une évidence acceptée en bloc qui leur procure à la fois sécurité et assurance » (2008 : 230). Cette « conception relativement naturelle du monde » cesse d'être évidente dans la situation de crise qu'il vit car « le schème d'interprétation courante du groupe d'origine [...] ne peut pas être utilisé comme schème d'orientation dans le nouvel environnement social » (2008 : 226).

l'élève migrant pourrait ainsi être abordée comme une situation de « crise », l'école et la classe pouvant être des lieux de l'action, au sens goffmanien d'une exposition à des risques en connaissance de cause²⁶.

C'est une reconfiguration de son répertoire langagier qu'exige la situation. L'élève doit poursuivre sa scolarité dans une langue inconnue ou peut-être familière (selon la place du français dans son pays d'origine, dans son cercle familial ou comme langue vivante enseignée dans son précédent établissement), en convertissant des connaissances, acquises dans sa langue première ou sa précédente langue de scolarisation, dans la nouvelle. Les codes qu'il doit investiguer et s'appropriier avec l'aide des personnes qui l'accueillent, ne relèvent pas seulement de la dimension linguistique mais également des dimensions sociolinguistique et pragmatique. A la fin des années 1990, l'expression de Français Langue Seconde (FLS) fut adoptée par l'Education Nationale, signifiant que les élèves migrants relevaient de ce champ initialement défini pour couvrir des situations sociolinguistiques où le français est présent dans l'environnement social (ex : les pays qui étaient d'anciennes colonies). Toutefois, apprendre le français à l'école en France pour un élève allophone, implique d'importantes différences avec les autres situations de FLS. Le contact de langues aux statuts très déséquilibrés dans un contexte monolingue, conduit Gajo à parler de situation de submersion, « *situation pédagogique vécue comme bilingue par les élèves mais non reconnue comme telle par l'institution* » (cité par Faupin, 2015). Une autre spécificité importante concerne la temporalité, marquée par un caractère d'urgence et la notion de priorité (cf. Faupin, 2015 : 131, Cherqui et Peutot, 2015), exprimés également avec force dans les textes officiels, et qui va avoir un poids prépondérant sur les choix didactiques.

2.1.2 Le FLSCO, un concept didactique pour les EANA

Pour désigner le champ didactique dont relève cet enseignement la désignation de « Français langue seconde langue de scolarisation » ou FLSCO, due à M. Verdehlan-Bourgade (2002) tend à s'imposer aujourd'hui. Elle constituait une réponse à une question vive au sein de la didactique des langues au tournant des années 2000, « *Le français destiné à des non-natifs en milieu homoglotte où il est la langue de scolarisation*

²⁶ C'est l'hypothèse de E. Faupin, qui pense que ce qui peut relever de la routine pour une grande partie des élèves constitue une action pour les EANA. Elle considère également qu'au sein de l'asymétrie des interactions en CLO, ces élèves occupent une « position très basse » (2015 : 293-296)

devrait-il être enseigné comme langue maternelle ou comme langue étrangère ? » (Chnane-Davin, 2002 : 56). Le FLS n'avait pas accouché d'une méthodologie structurée, les méthodologies FLE basées sur les approches communicatives, outils « clés en main », ne permettaient toutefois pas d'apporter de réponse adéquate à l'ensemble des besoins d'intégration des élèves dans les pratiques en classe ordinaire (Faupin, 2015 : 148). Dans un article de 2004, Chnane-Davin estimait qu'il y avait un « vide didactique » entre les méthodologies utilisées en classe de langue (FLE) et les savoirs scolaires du FLM très axés sur l'écrit, entraînant un problème de transition pour les élèves allophones. Selon Cherqui et Peutot (2015), on convient aujourd'hui de l'intérêt d'une démarche ascendante (Chiss, 1997) qui part des besoins identifiés pour choisir ensuite les entrées didactiques les plus adaptées dans un continuum de démarches allant du français enseigné comme FLE au FLM (en passant par le FLS, FLSCO voir le Français sur Objectifs Spécifiques [FOS]).

Alors que la notion de FLS s'est donc construite autour de considérations sociolinguistiques, c'est bien par une approche fonctionnelle et centrée sur les besoins des apprenants que se distingue le FLSCO. Verdelhan-Bourgade définit la langue de scolarisation comme « *une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école* » qu'elle soit ou non la langue maternelle de l'élève (2002 : 29). Elle va donc avoir une influence privilégiée dans la formation cognitive et sociale et dans la réussite scolaire de l'individu (si l'on suit par exemple G. Vigner : 2009). Elle indique également :

*La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue. Cette langue, ou cette variété, peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population. La fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en **plusieurs rôles** : appropriation des connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale (idem : 79).*

La typologie des fonctions varie selon les auteurs mais leur diversité a des conséquences didactiques, comme nous l'analysons ci-après. Enseigner le FLSCO c'est donc se placer dans une perspective fonctionnelle de l'apprentissage en cherchant à identifier et à travailler les besoins spécifiques des EANA pour intégrer le système scolaire, besoins liés aux différents usages de la langue française à l'école, « *autant de variétés assez stables, normées, qu'il est tout à fait possible de décrire d'un point de vue linguistique (genres de discours, formes syntaxiques, lexicques spécifiques), pour les appréhender comme objets d'étude et les rendre enseignables, notamment au moyen de démarches de types français sur objectifs spécifiques*

(FOS), comme cela a été fait avec le français de communication en contexte professionnel. » (Peutot, 2012, cité par David, Dejean et Trimaille, 2019 : 49)²⁷. Il convient ici d'insister sur le caractère pluriel de la langue de scolarisation. Elle sélectionne certaines variétés selon les différents contextes, que ce soit à l'intérieur même des cours ou comme langue de communication dans les situations externes aux cours. Ces usages se diversifient également avec les disciplines scolaires. On notera que la notion est apparue dans le *Rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés* rédigé par C. Klein, qui pointe notamment « l'importance de travailler à la maîtrise des discours des différentes disciplines ainsi qu'à la mise en place de stratégies de conscientisation de la langue de l'école » (2009 : 164).

Mais comment conduire une analyse stratégique des besoins de ces apprenants acquérant une nouvelle langue, langue de scolarisation, en milieu homoglotte ?

2.1.3 Conduire une analyse stratégique des besoins des EANA

Lié à une situation de changement, « le besoin est le constat d'un écart entre ce que sait faire la personne (ou l'organisation) et ce qu'il faudrait qu'elle maîtrise pour être en mesure d'agir efficacement ». (M. Savary Chauvin, 1998, cité par Remaud, 2019). L'identification du besoin peut être directement lisible dans l'expression d'un sentiment de la part de la personne concernée mais peut également ne pas être perçue par cette personne et venir d'une confrontation par l'analyste d'une évaluation de sa situation au regard de l'état final recherché (Porcher, 2004). Dans le domaine que nous abordons les besoins identifiables des EANA sont corrélés aux fonctions de la langue de scolarisation qui ont été mentionnées. Chnane-Davin (2001, 2020) propose ainsi un découpage simple, en trois composantes, des besoins langagiers qui s'expriment chez les EANA :

Catégorisation des besoins	Description
Besoins langagiers communicatifs	Pour pouvoir prendre part à la communication pour accéder à la langue dite de scolarisation
Besoins langagiers disciplinaires et transversaux	Acquérir des repères sur le fonctionnement du nouveau système éducatif et le « métier d'élève » (Perrenoud). Acquérir des compétences langagières : compréhension,

²⁷ Le rapprochement avec le FOS est réalisé par plusieurs auteurs consultés par exemple par Chnane-davin et Cuq, Le Ferrec, avec cette association à l'idée de délais limités de formation.

(traduisent les besoins « référentiels » et « relationnels » de Verdelhan-Bourgade [2002])	expression orale et écrite et en interaction pour participer aux situations didactiques.
Besoins culturels	Crée des ponts entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Identifier des manières d'être et de vivre dans l'espace éducatif.

Figure 1 - Typologie des besoins des EANA par Chnane-Davin

Une démarche diagnostique doit aboutir à une traduction des besoins en compétences à développer et en objectifs et contenus de formation. Gardons à l'esprit que ce processus doit d'une part prendre en compte le contexte d'immersion dans un environnement homoglotte, ce qui suppose que l'enseignant devra consolider les acquisitions importantes au niveau de la langue de communication qui ont lieu en dehors de la classe, « diversifier et enrichir la langue, en introduisant des variations dans les formes de réalisation langagière » (Cherqui & Peutot, 2015 : 112). D'autre part, être sous-tendu par la prise en compte des ressources temporelles limitées pour l'atteinte de l'objectif institutionnel de référence qui est de pouvoir suivre de façon autonome les cours en CLO, ce qui conduit à raisonner en termes de priorités. Cette attention est très présente dans les travaux que nous avons consultés qui proposent un ordonnancement des objectifs de formation pour l'enseignement du français aux EANA.

Chnane-Davin fait référence à la catégorisation des besoins de Lehman (1993) entre composante psychoaffective, langagière et socioculturelle. Si elle est moins orientée sur les fonctions de la langue, la prise en compte d'éléments d'insécurité ressentis appelant des stratégies pour aboutir à une situation plus sécurisante (compétence psychoaffective), nous paraît importante car il s'agit d'un obstacle certain à la réussite dans les apprentissages langagiers.

Il nous semble que le diagnostic serait lacunaire s'il n'approfondit pas l'examen des obstacles identifiables dans ce contexte de scolarisation. La localisation des obstacles fait partie de l'analyse stratégique des besoins, c'est pourquoi, avant d'aborder la question des compétences à développer prioritairement nous souhaitons consacrer le prochain point à cet éclaircissement en nous appuyant sur la littérature.

2.2 Localiser des obstacles structurels dans le parcours des EANA

Au chapitre 1, l'examen des facteurs d'hétérogénéité parmi le public concerné par la catégorisation EANA, nous amenait à affirmer une forte variabilité des besoins (cf. 1.4). Nous évoquons des résultats attestant que d'autres caractéristiques que la situation d'allophonie étaient plus déterminantes sur la réussite de ces élèves. La recherche Evascol (Armagnague-Roucher & al., 2018), dont l'échantillon d'enquête est marqué par une forte variation des réponses des apprenants sur leurs profils et leurs situations personnelles, fait un constat similaire. Elle pointe en particulier l'importance de la situation sociale et matérielle (le logement, les formes de précarisation etc.) et du parcours migratoire et scolaire. Le rapport relève par exemple les difficultés singulières pour le public de migrants précarisés et pour les élèves migrants roms, notamment pour des raisons liées à une difficile stabilisation de la scolarisation. Toutefois, sans revenir sur la nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité, il nous semble que certains obstacles sont communs et peuvent potentiellement peser sur le parcours de tout élève EANA, dans la mesure où ils sont liés à la configuration institutionnelle de leur prise en charge dans le système scolaire français. Pour les localiser, nous avons pu prendre appui sur la recherche réalisée par Faupin (2015) dans le cadre de sa thèse, qui visait à identifier les facteurs impliqués dans l'écart de prise de parole des EANA entre l'UPE2A et les autres cours.

2.2.1 Les élèves allophones sont-ils particulièrement exposés à des phénomènes d'insécurité ? insécurité linguistique, culturelle, pédagogique.

Premièrement, la situation de nouvelle socialisation et de reconfiguration que nous évoquons plus haut doit attirer l'attention sur les questions de confiance ou au contraire d'insécurité. Le fait d'être allophone arrivant dans le système éducatif expose-t-il particulièrement ces élèves à des formes d'insécurité dans les interactions et dans les apprentissages ? Auquel cas, cela devrait orienter l'attention des équipes enseignantes sur des stratégies pouvant intervenir sur ces phénomènes.

Dans le cadre qui est le nôtre, la notion de sentiment d'insécurité, réfère à un inconfort ressenti par la personne, lié à la conscience d'un écart entre sa conduite et les ressources dont il dispose et ce qui est attendu dans l'environnement où il se trouve. Or cela peut constituer un obstacle en entraînant des comportements qui ne sont pas favorables aux apprentissages. Si la

recherche s'est surtout intéressée au sentiment d'insécurité linguistique, il semble possible de l'envisager dans une perspective plus large car ce qui est en définitive une peur, peut se décliner en plusieurs expressions selon l'objet sur lequel elle porte. Ainsi, l'insécurité peut-elle être pédagogique (A-S Cayet, parle d'insécurité scolaire), quand l'apprenant prend conscience qu'il n'est pas en mesure de saisir et de répondre à ce qui est attendu de lui dans une situation d'enseignement. Cela peut se traduire par exemple, dans une difficulté à saisir les consignes, à décrypter les intentions des acteurs, à comprendre ce que l'enseignant attend de soi.

L'insécurité linguistique²⁸, est un phénomène qui s'identifie à des indices de rupture d'un usage spontané de la langue dans les interactions qu'on rapporte à un certain état d'hésitation voire d'anxiété chez le locuteur. Les chercheurs qui en ont proposé des définitions s'entendent pour la faire reposer sur la prise de conscience par le locuteur d'une norme linguistique et d'une distance entre la perception qu'il a de sa façon de parler et cette norme²⁹. Calvet la définit par exemple comme le moment où « les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (1993, cité par Messaoudi, 2020 et Faupin, 2015 : 257). La légitimation d'une variante dite standard ou « de prestige » augmente le phénomène d'insécurité linguistique³⁰, ce qui permet de comprendre également le rôle que peut jouer une institution scolaire de tradition monolingue et mononormative, comme l'école française, pour générer de l'insécurité linguistique³¹. Mais, dans ce cas, toute langue normée génère un certain niveau d'insécurité qui peut toucher l'ensemble de ses locuteurs selon les contextes, et on pourrait se demander si les élèves allophones ne seraient pas un public moins exposé dans la mesure où ils auraient eu un temps d'exposition moins important à cette norme et aurait une conscience moins précise du « bon usage ».

Toutefois, il est possible de prendre conscience d'une distance à une norme sans être en mesure d'objectiver précisément celle-ci. Les travaux que nous avons consultés nous

²⁸ Première formulation du concept chez W. Labov en 1966 même si le phénomène avait déjà été décrit avant.

²⁹ « 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, cité par Blanchet & al, 2014).

³⁰ Nous renvoyons à l'article de Blanchet & al. qui situe l'impact d'une « idéologie hégémonique glottophobe, monolingue et mononormative » (2014)

³¹ Les études que nous avons consultées s'appuient sur le travail de Francard en Wallonie du Sud (1989) qui a établi le lien entre l'institution scolaire et l'insécurité linguistique.

conduisent plutôt à l'hypothèse qu'ils sont un public particulièrement sensible à ce phénomène. En effet, il semble que le fait d'intégrer l'institution suffise à être rapidement exposé à la pression de la norme linguistique. Comme le suggère Cayet, l'ambivalence dans les publications officielles et le fonctionnement institutionnel sur la question de « l'urgence d'acquérir une maîtrise de la langue française » (celle-ci étant abordée comme un prérequis pour pouvoir suivre les autres apprentissages) est de nature à favoriser l'assimilation progressive par ces élèves d'un écart par rapport à une norme linguistique dont il s'agit de se rapprocher d'urgence pour pouvoir trouver sa place au sein de l'institution.

Par ailleurs, le rapport Evascol, les travaux de Faupin ou de Miguel Addisu³², indiquent le caractère saillant dans les entretiens du problème des remarques et des moqueries des pairs non-EANA concernant l'usage de la langue. On peut de nouveau convoquer les concepts d'action et de figuration développés par E. Goffman, comme le fait Faupin citant P. Perrenoud (1994) :

« la prise de parole en classe comporte des risques car cette action est en permanence soumise à un jugement qui « porte sur le fond, la forme, sur le niveau de langue, sur la pertinence de ce qu'on dit, sur la façon de prendre la parole [...] on a toujours des raisons de craindre d'être mal jugé sur ce qu'on dit » (p. 155). En prenant la parole, les élèves jouent leur face à la fois devant le professeur (ce dernier va juger leur travail, se faire une idée de leurs capacités, de leurs niveaux et donc influencer sur leur devenir scolaire) et devant leurs pairs » (2015 : 295-296).

Elle souligne également que « les règles de conversation adolescente adhèrent moins au principe de coopération que les adultes. [...] C'est pourquoi en classe de collège, les « face threatening acts » (actes menaçant pour la face) (Brown et Levinson, 1987 :25) sont bien plus fréquents que dans la conversation ordinaire. » (Faupin, 2015 : 288). On peut également faire l'hypothèse que les adaptations dont bénéficient les élèves à besoins spécifiques, dans la mesure où elles ne sont pas normalisées et disponibles pour les autres élèves, contiennent le risque de provoquer des sentiments négatifs chez les autres élèves pouvant favoriser des phénomènes de stigmatisation (Tremblay, 2012 : 49). Il est important d'envisager des stratégies pour contrer ce risque

Face à ces formes de l'insécurité chez les EANA, le mutisme électif est une stratégie protectrice fréquemment relevée dans les études que nous avons consultées. Hélas, le silence est souvent mis sur le compte de leur « incapacité » linguistique et disciplinaire. Selon les travaux d'ethnopsychiatres, la prévalence de mutisme serait 3 à 4 fois plus élevée pour les

³² Dans le cadre du projet Parlangues (Miguel Adissu, 2020 : 102)

enfants de migrants que dans le reste de la population » (Rezzoug et al., 2007 : 28). Nous verrons dans la suite de ce travail que les observations conduites dans le cadre de mon enquête aboutissent également à ce constat, avec un hiatus remarquable entre les situations d'apprentissage en UPE2A et en CLO. Nous reviendrons dans notre cadrage méthodologique sur la question des indices possibles d'insécurité linguistique et leur traitement pour notre enquête. L'interlangue de l'apprenant pourrait donc être perçue par lui-même comme un « interlecte stigmatisant » (Prudent, 1981). Les conséquences de l'insécurité linguistique peuvent également être repérées au niveau des représentations et en particulier des représentations identitaires (Messaoudi, 2020), ce qui rejoint les propositions de Calvet (1999) pour analyser les dimensions « statutaire » et « identitaire » en plus de la dimension « formelle » de l'insécurité. Cela peut se traduire par l'intériorisation de jugements dépréciatifs sur sa langue et sa culture d'origine et certains auteurs constatent donc que l'insécurité linguistique se double d'une insécurité culturelle. Le statut de la langue de l'école et des autres langues des élèves, joue un rôle prépondérant dans ces questions de sécurité identitaire et sur le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Cherqui et Peutot y voient une problématique majeure pour l'inclusion des élèves allophones. Cela mérite qu'on y attache de l'importance et qu'on examine ce qui se joue dans ces rapports aux langues et aux plurilinguismes des élèves.

2.2.2 Le statut des langues à l'école comme source de difficultés

Revenons sur les grandes tendances de notre système éducatif en matière de traitement des langues. Le monolinguisme qui le caractérise s'accompagne d'un rejet des langues non curriculaires des élèves en dehors de l'école et d'un traitement inégalitaire de celles-ci, en fonction de leur valeur sur le marché des langues. D'une manière générale, peu de place est faite au plurilinguisme dans les pratiques enseignantes avec un cloisonnement très marqué des enseignements dans les différentes langues enseignées. Les biographies langagières des élèves sont également souvent ignorées des enseignants. Malgré les avancées des sciences du langage sur le bi-plurilinguisme (Billiez, 2012) et la compétence plurilingue et interculturelle (Coste & al. 1997), nombres de représentations erronées persistent, notamment dans le champ éducatif, en raison de la tradition monolingue française. La difficulté à prendre en compte les plurilinguismes des élèves (et d'une manière générale les compétences acquises antérieurement dans d'autres langues) et à leur donner une place au sein de l'école, semble

avoir part liée avec des craintes de fragilisation de la langue nationale ou de favorisation des tendances au communautarisme (Cherqui et Peutot, 2015 : 81, Feunteun, 2015).

Certes, la langue majeure de scolarisation joue un rôle central dans la réussite scolaire et sociale, sa maîtrise s'impose donc comme un objectif prioritaire de tout projet éducatif. Mais on sait aujourd'hui, grâce à de nombreux résultats (notamment après les travaux de Cummins) que les acquisitions dans une nouvelle langue se font en prenant appui sur des connaissances construites dans les langues premières. De plus de nombreuses études, à la jonction entre la didactique des langues et la clinique transculturelle, convergent pour affirmer le caractère favorable d'une valorisation des langues et cultures d'origine. C'est en soignant des affiliations initiales solides et protectrices que peuvent se développer harmonieusement de nouvelles affiliations, de nouveaux apprentissages, un « devenir élève ». Ces articles insistent à juste titre sur le rôle des éducateurs et du groupe de pairs au sein d'un espace plurilingue hospitalier pour accompagner la recomposition de l'identité de l'enfant migrant en établissant des passerelles entre les mondes :

*« Il est attendu que l'élève s'approprie la langue et culture de l'école, certes, mais, pour que cette acculturation s'effectue dans les meilleures conditions, nous soutenons que le terreau du fondement identitaire linguistique et culturel est le nécessaire fertilisant pour l'élaboration des connaissances en langue de l'école [...] nécessitant une ouverture des acteurs de l'institution scolaire eux-mêmes à la diversité linguistique et culturelle. **L'hospitalité scolaire** (Perregaux 1994) peut agir positivement sur la manière dont l'élève perçoit sa/ses langue/s de première socialisation et les mobilise pour apprendre : **c'est donc l'affaire de tout un chacun.** » (Maire-Sandoz, 2012)*

Or à l'inverse, dans un système favorisant des rapports conflictuels entre langues, dotées de statut et de reconnaissance inégalitaires, des phénomènes délétères peuvent être constatés, ces situations d'autodévaluation pouvant avoir des conséquences lourdes sur le développement psychique et social de certains enfants, dont le mutisme n'est que la partie apparente, enfants qui vivent une double peine : rupture scolaire et rupture familiale. Apprendre le français devient tout à la fois indispensable et impossible. Coste et ses collaborateurs écrivent que « *cette visibilité des langues non curriculaires importe, non seulement pour l'estime de soi et l'image identitaire des jeunes dont le répertoire inclut ces langues, mais aussi pour les modes de relation à l'altérité qui se mettent en place chez les autres jeunes dont ce ne sont pas les langues* » (cités par Feunteun, 2015 : 126) De ce point de vue, on ne peut qu'affirmer la responsabilité sociale que peuvent endosser les acteurs de l'école pour valoriser de façon

égalitaire les langues parlées par les élèves, prévenir des formes de violences et d'inégalité dans l'accès à la réussite scolaire et favoriser le projet d'une société inclusive.

Le développement d'approches plurilingues et interculturelles dans les pratiques enseignantes apparaît donc comme une première stratégie envisageable pour contrer les phénomènes d'insécurité linguistique et culturelle.

2.2.3 Quelles stratégies peut-on envisager pour contrer ces obstacles à une inclusion réussie ?

Concernant les réponses envisageables à ces obstacles, le premier axe concerne donc la valorisation des langues et cultures au sein de l'espace scolaire et la prise d'appui sur ses langues dans le cadre des apprentissages scolaires. On peut d'abord envisager qu'une levée de l'obligation (même tacite) de s'exprimer uniquement en langue-cible, et donc l'autorisation de l'alternance codique pourrait avoir un effet sur la prise de risques des apprenants et sur la participation aux interactions didactiques, tout en ne freinant pas l'acquisition du français. C'est du moins une idée soutenue par Cambra-Giné (2003). Ensuite le regard peut également s'orienter vers les approches qui tentent de mettre en œuvre l'Education plurilingue et interculturelle promue par le CECRL. Coste soutient d'ailleurs que « c'est grâce notamment à une éducation langagière didactiquement inclusive que l'Ecole peut mettre en œuvre un projet éducatif socialement inclusif. » (2013 :16). Plusieurs démarches didactiques se caractérisant par le fait de conduire des apprentissages en impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles ont été rassemblées par Candelier sous le concept d'*Approches Plurielles* ; il s'agit en particulier de l'Eveil aux langues (EAL), de la didactique intégrée des langues, de l'intercompréhension et des approches interculturelles. Non seulement de telles démarches peuvent être endossées par les didactiques singulières mais des auteurs comme De Pietro (2004) ont également montré la plus-value d'un recours stratégique aux langues connues pour l'étude des savoirs linguistiques visés par les curriculums. Les bénéfices escomptés sont multiples : psychoaffectifs, sociaux et éthiques, cognitifs. On pourrait les aborder en deux axes qui concrétisent des réponses aux obstacles constatés :

- Concevoir l'école comme espace d'accueil des langues premières de socialisation pour favoriser l'inclusion scolaire et une relation sécurisée aux apprentissages.
- Développer une éducation langagière globale pour préparer les citoyens d'une société inclusive.

Toutefois, le système éducatif reste peu perméable à une diffusion à grande échelle de telles approches, même si celles-ci pourraient contribuer aux attendus d'au moins 4 domaines du Socle Commun de Compétences et de Connaissances. Au-delà de ceux de l'école maternelle, les programmes scolaires sont très discrets concernant des démarches plurilingues transversales et ne favorisent pas un décloisonnement. Par ailleurs ces approches sont encore peu présentes dans la formation initiale des enseignants.

Les didacticiens qui ont étudié les phénomènes d'insécurité linguistique ont également formulé un certain nombre de pistes. Il s'agit essentiellement de stratégies pédagogiques orientées vers l'instauration d'un espace de sécurité³³ où le risque de jugement est contrôlé :

- | |
|--|
| - La proposition d'une grande progressivité au niveau des attentes en termes de prise de parole pour les élèves fragiles, en laissant le temps à l'apprenant d'être un participant actif au sein du groupe avant que d'être un locuteur actif. |
| - Le développement d'une maîtrise des gestes professionnels constituant des actes évaluatifs ou correctifs. Un agir professoral caractérisé par un maintien fort de la fonction d'évaluateur avec des hétéro-corrections systématiques n'est pas favorable à une prise de risque acceptable pour les élèves exposés à l'insécurité linguistique et à l'utilisation de leur interlangue. Il s'agirait donc d'élaborer une « philosophie de la correction » privilégiant des zones de tolérance et des actes incitatifs pour des autocorrections ou des demandes d'aide (Gajo 2001, Faupin 2015) |
| - Enfin il convient de prendre au sérieux, les obstacles soulevés par les relations entre élèves. Des pédagogies coopératives, au centre desquelles est travaillée la notion d'écoute, sont une piste importante. Il s'agirait d'associer l'ensemble des élèves à un contrat didactique d'intégration explicite (Gajo 2001, Faupin 2015), valorisant les étayages entre pairs et les prises de risque des élèves à besoins. |

On notera que ces stratégies portant sur les postures et les gestes professionnels renvoient encore une fois à la formation des enseignants, y compris des enseignants qui ne sont pas en charge d'UPE2A. Les bénéficiaires toucheraient un public bien plus large que les EANA. Il est également intéressant de remarquer que cette dimension des gestes professionnels est identifiée comme une différence sensible entre la CLO et la classe de langue qui fait que « *la classe de langue est parfois considérée comme un espace protégé par rapport aux difficultés de la communication exolingue naturelle ; pourtant, on peut dire que*

³³ Cela fait écho à l'idée d'un « espace hors menace » formulée par le concepteur des ateliers AGSAS de philosophie pour enfants, J. Levine.

pour les élèves allophones au collège, la classe d'accueil semble correspondre à cet espace protégé tandis que la classe ordinaire représente les dangers de la communication naturelle » (Faupin, 2015 : 297). Des écarts importants dans les modalités de ces deux espace-temps de la scolarité des élèves ont des conséquences sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans le passage d'un territoire à l'autre.

2.2.4 D'autres obstacles présents dans l'articulation entre classe de langue et classe ordinaire

Les écarts constatables entre UPE2A et CLO dans la gestion des interactions didactiques par l'enseignant et la place qu'il y occupe (notamment en volume de parole), sont clairement corrélés aux différences d'effectif – plus élevé en CLO – et au fait que les EANA y sont minoritaires parmi les autres élèves. Bien sûr ce constat général est pondérable avec le style professoral des enseignants et des variables disciplinaires, mais Faupin fait le constat que les mêmes enseignants ont des conduites de classe changeante entre l'UPE2A et la CLO, avec une proportion plus importante du volume global de la parole dans cette dernière. Elle constate qu'en UPE2A, les enseignants manifestent plus de souplesses pour se décentrer, laissant plus de place pour des interventions expansives des élèves et des formes de déplanification. Au contraire, le cours dialogué qui est le format le plus courant en CLO dans le secondaire est peu favorable aux prises de paroles des élèves et encore moins des EANA. Leurs interventions dépendent fortement de la protection de leurs tours de paroles (TP) par les enseignants. Dans ce passage d'un cadre à l'autre se dresse donc des obstacles pour l'inclusion des EANA.

Nous relevons surtout la problématique de la « pression temporelle », qui provient du partage des cours avec les autres élèves. En effet, cela a des effets en termes de rythme. Les EANA ne peuvent pas bénéficier de délais similaires pour pouvoir construire leur compréhension et leurs productions langagières, ils sont soumis à la pression des autres participants avec des violations de tours de parole plus fréquentes.

Ces contraintes nous ont amenés à formuler l'hypothèse que cette configuration de leur scolarité entre ces deux territoires distincts du point de vue du format des interactions, pouvaient produire une tendance à réserver en quelque sorte leur participation active aux échanges langagiers aux séances réalisées en UPE2A.

Il y a par ailleurs le fait que les usages de la langue que les élèves découvrent dans les autres disciplines, vont présenter des variations importantes. Chaque discipline a des activités langagières et des genres textuels privilégiés, avec des implicites dans les discours enseignants (des différences dans le métalangage utilisé) et des difficultés linguistiques spécifiques (par exemple la polysémie de certaines expressions suivant les disciplines).

A quoi s'ajoute d'autres problèmes auxquels les équipes éducatives doivent être vigilantes au niveau de l'organisation de leur scolarité entre les différents espaces. Leur inscription en UPE2A et les contraintes liées à l'élaboration des emplois du temps de chaque élève, qui relèvent de niveaux et de classe d'inclusion différentes, peut entraîner un suivi en pointillé de certains enseignements en CLO, ce qui ne leur permet pas de suivre la progression du groupe. La question de l'adaptation des évaluations ou de l'utilisation des temps d'évaluation pour eux est également une problématique sérieuse qui pendant longtemps n'a pas reçu de traitement satisfaisant³⁴ (Cherqui et Peutot, 2015, Chnane-Davin 2020). Enfin les résultats aux différents tests utilisés par la recherche Evascol pour mesurer le niveau et la progression des élèves EANA, notamment en mathématiques, aboutit à des conclusions alarmantes concernant les procédures d'affectation des élèves : une partie significative des élèves EANA ont un niveau d'étude inférieur et n'ont pas les prérequis pour les notions abordées dans le niveau de classe où ils sont affectés (Armagnague-Roucher, 2018).

2.3 Conséquences sur les objectifs prioritaires de l'enseignement aux EANA et sur la manière de les atteindre.

2.3.1 Des objectifs en langue de scolarisation à intégrer à la formation des EANA

L'étude des besoins des EANA au sein de l'institution scolaire et les travaux qui ont été menés pour analyser les discours produits au sein du système scolaire ont permis de définir des objectifs de formation prioritaires pour faciliter leur accès progressif à une autonomie dans l'ensemble des situations scolaires. Ils doivent être inclus dans le parcours de formation aux côtés du travail sur la langue de communication et la préparation des certifications

³⁴ « l'un des points les plus criants de l'inégalité de traitement dont ils sont victimes et une vraie contradiction dans notre système devenu « inclusif » (Cherqui et Peutot, 2015 : 64)

comme le DELF, toujours en prenant en compte le profil des élèves. À partir des travaux susmentionnés des didacticiens du FLSCO, en particulier l'ouvrage de Cherqui & Peutot (2015), et en prenant en compte des ressources produites par le ministère et différents CASNAV, nous avons pu dégager 4 axes :

- 1) **Connaissances sur le fonctionnement de la communauté scolaire** : Cet objectif prend en compte une facette importante du métier d'élève et intéresse également les parents de l'élève. Au moment de l'accueil, il est important d'accompagner l'enfant pour qu'ils comprennent les règles à l'œuvre (même tacites) dans l'environnement, les fonctions et les relations entre personnes, les droits et les devoirs de l'élève.
- 2) **Compétences pour comprendre et se repérer dans la communication didactique** : On vise prioritairement la compréhension orale, celle du discours des enseignants, mais on a pu également parler de compétence « oralographique » (Bouchard, 2008, Cherqui & Peutot, 2015) pour rendre compte du fait que les consignes durant les cours (souvent des enchâssements de consignes) désignent une pluralité d'actions combinant un traitement de l'oral et de l'écrit (exercices, manuels, tableau etc.). Pour les EANA cela consiste essentiellement en un travail de repérage : repérer les transitions dans le discours de l'enseignant, la fonction des énoncés, à qui il s'adresse, les moments où l'enseignant donne une tâche, le contenu précis des consignes etc.
- 3) **Fournir des connaissances stratégiques pour soutenir le travail dans les disciplines non linguistiques (DNL)** : Il s'agit de prendre en compte en classe de langue les spécificités des discours disciplinaires, les implicites qu'ils contiennent et les difficultés lexicales, pour permettre aux apprenants de s'adapter aux variations et soutenir l'acquisition de la langue de scolarisation dans ces situations.
- 4) **Soutien au développement de la compétence interactionnelle scolaire (Bouchard 2008)** : On désigne par-là, la mobilisation de ressources pour participer de manière adéquate aux interactions dans le contexte scolaire. Cela peut passer par des démarches de conscientisation, pour qu'ils puissent mieux se repérer dans les modes de fonctionnement des interactions didactiques, dans leurs aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux, et qu'il puisse y réaliser des actes langagiers « en phase » avec les autres participants, pour assurer ce que les approches interactionnistes ont appelé la dynamique d'ajustements mutuels (Pekarek-Doehler, 2006b cités par Bouchard, 2015 : 44).

Dans le cadre de cette enquête, nous avons souhaité attacher une importance significative à ce 4^{ème} volet, dans la mesure où il apparaît que les écarts dans les modalités interactionnelles entre la classe de langue et la classe d'accueil soulèvent des obstacles pour l'inclusion des EANA. La compétence interactionnelle constitue une

sous-compétence de la composante pragmatique de la compétence langagière de communication dans le modèle retenu par le CECRL³⁵, même si elle n'y est pas nommée telle qu'elle. On considère qu'elle regroupe ce qui y est désigné dans ce document par compétences fonctionnelle et de conception schématique, tout en étant étroitement imbriqué avec les compétences discursives. Le CECRL s'appuie sur la distinction d'avec la composante linguistique en désignant la compétence pragmatique comme traitant « *de l'utilisation réelle du langage dans la co-construction du discours [...] (de) la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; c) organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)* » (2009). Comme les interactions, elle ne peut être appréhendée que de façon située. Les interactions qui ont lieu dans le contexte scolaire peuvent être abordées comme des interactions spécialisées, qui, à plusieurs égards rompent avec les règles de la conversation ordinaire, comme nous le décrirons dans le chapitre 3. Il y a également une dimension socio-culturelle certaine dans cet apprentissage car les formes scolaires varient géographiquement avec les traditions éducatives.

Comment mettre en œuvre cet objectif ? Comment préparer les élèves allophones aux interactions didactiques qu'ils rencontrent dans les autres cours, afin qu'ils puissent prendre part à l'action pédagogique conjointe plus facilement ?

[2.3.2 Développement d'une compétence interactionnelle scolaire entre UPE2A et CLO : Questionnement sur la préparation aux interactions didactiques « transversales » et sur ses limites.](#)

Réaliser ce travail sur la dimension pragmatique des interactions scolaires passe d'abord par la nécessité d'un retour réflexif des enseignants sur les discours produits en classe, pour prendre conscience de leurs formes concrètes et pouvoir en décomposer la complexité. Selon Peutot (2008, 2012, cité par David, Dejean et Trimaille, 2019 : 53), la situation de classe, au-delà des variations liées aux disciplines et aux enseignants, présente des caractéristiques relativement stables, et le choix peut être fait de travailler sur les caractéristiques du cours dialogué en tant que forme la plus « standard » de l'interaction didactique (selon Cherqui et

³⁵ Qui s'inspire des modèles de Canale et Swain (1980) et Bachman et Palmer (1996) (cité par Bouchard, 2015).

Peutot, 2015). Depuis la deuxième partie des années 2000, des alternatives au FLE sont ainsi proposées dans le cadre du FLSCO en proposant des matériaux pédagogiques qui s'appuient sur des enregistrements de séances de classe ordinaire³⁶. Ceux-ci peuvent faire l'objet d'une transposition didactique pour être propices aux activités avec les EANA, par exemple en supprimant certains énoncés (par exemple des chevauchements, des rappels à l'ordre comme le propose Faupin, 2015 : 517-522, voir également les propositions de Parpette & Peutot, 2006). Nous ne pouvons ici présenter l'ensemble des activités intéressantes et progressives auquel peut donner lieu ce type de support, et nous renvoyons pour cela aux propositions de Cherqui et Peutot (2015 : 124-129) et de Faupin (2015 : 217-224). En préconisant cette approche à l'issue des résultats de son enquête, la chercheuse opère ainsi un choix qui mérite d'être discuté : « On peut penser que les élèves gagneraient tous à travailler plus souvent en groupe mais la réalité pédagogique actuelle du collège en France ne correspond pas à ce schéma ; mieux vaut préparer les EANA à l'existant » (2015 : 509). En effet sa thèse aboutit au constat que la place de l'enseignant, de sa parole et de ses actes évaluatifs dans le cours dialogué n'est pas favorable à la prise de parole des EANA au contraire de ce qui peut être observé quand le contexte interactionnel est modifié au profit d'activités collaboratives impulsant des échanges entre pairs

Si l'on en reste à cette approche préparatoire aux interactions typiques du cours dialogué (dont on verra au chapitre 3 qu'il s'apparente plus à un monologue co-construit) – dont on ne rejette en rien l'utilité – on aboutirait à une situation paradoxale au regard du projet d'école inclusive. Car l'effort consiste alors à outiller des élèves à BEP, pour que ce soit eux qui s'adaptent à des formes scolaires dont on a pu faire le constat qu'elles sont porteuses d'obstacles à la participation active des EANA. D'ailleurs, on a pu noter qu'au moment de lister les objectifs qui intéressent les EANA, Cherqui et Peutot insistent bien sur l'importance de développer une capacité à endosser différents rôles discursifs dans le cadre des échanges entre élèves : « *être capable de réaliser des projets avec des camarades est très certainement l'objectif qui sollicite le plus d'activités langagières de différents types [...]. S'il y avait un seul choix à faire (pour des raisons de temps notamment) ce serait celui-ci qu'il faudrait privilégier* » (2015 : 111).

C'est pourquoi nous pensons que le travail sur les compétences interactionnelles en UPE2A nécessite simultanément une réflexion sur l'évolution du format des interactions

³⁶ Par exemple cette séquence proposée par F. Peutot, non publiée mais disponible en ligne avec les vidéos : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/flsco/suivre_des_cours/suivre_des_cours.doc

didactiques en CLO. Développer la compétence interactionnelle scolaire des EANA implique de leur faire construire tant en classe d'accueil qu'en classe de langue, des habiletés pour pouvoir tenir tour à tour différents rôles discursifs dans les échanges. Ceci ne peut se faire qu'en offrant un cadre didactique propice à une exploration de ces différentes habiletés. C'est dans cette perspective qu'il nous a semblé intéressant d'interroger ce que des pratiques reposant sur d'autres modèles d'interactions didactiques peuvent apporter à cet objectif.

Qu'est-ce qui justifie d'avoir retenu le dialogue philosophique en communauté de recherche au rang des prétendants possibles pour accueillir cette investigation ? Les raisons résident dans les principes éducatifs annoncés par les théoriciens de la PPE, que nous nous proposons d'examiner dans le dernier chapitre de ce cadrage théorique, en même temps que leurs implications possibles dans le domaine de recherche qui est le nôtre.

Chapitre 3. Le dialogue en Communauté de Recherche Philosophique avec des élèves allophones. Vers une problématique de recherche.

Objectifs de ce chapitre :

Dans le prolongement des analyses précédentes, nous nous intéressons à la capacité des démarches inspirées de la philosophie pour enfants à fournir des apports didactiques et pédagogiques pour un projet éducatif inclusif, en particulier au niveau de l'inclusion des élèves allophones dans les interactions didactiques.

C'est pourquoi il nous semble particulièrement intéressant d'approfondir l'intention initiale de transformation éducative et sociale qui a présidé à l'élaboration du programme de PPE et qui s'enracine dans une idée de la société démocratique inspirée par la conception pragmatiste de Dewey, conception qui est profondément inclusive. Nous nous appuyerons également sur une discussion de ce que peut être une « philosophie inclusive » tel que Santi l'analyse dans un texte de 2014. Notre angle d'approche nous conduira enfin à questionner la PPE sous l'angle de son socle didactique, c'est-à-dire la communauté de recherche philosophique (CRP), en tant qu'il peut constituer un modèle d'interactions didactiques « transversal » favorable à l'inclusion et au développement des acquisitions tant interactionnelles que langagières des EANA.

3.1 La philosophie pour/avec les enfants : Ses origines, les interrogations qu'elle génère

3.1.1 La PPE : un courant éducatif porteur d'ambitions démocratiques.

Les pratiques de dialogue philosophique à l'école ont connu une diffusion importante au cours des dernières décennies. On parle d'expérimentations dans environ 80 pays³⁷ à l'initiative d'institutions et d'associations. Elle reçoit le soutien de l'Unesco qui leur reconnaît un statut d'innovation susceptible d'avoir un impact important pour l'avenir des sociétés démocratiques³⁸, en lien avec la promotion de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et ses orientations pour l'éducation à une citoyenneté mondiale au XXI^e siècle. Le développement de ce courant éducatif est attesté en France³⁹, avec l'existence de différentes approches (la CRP lipmanienne, les Discussions à Visée Démocratique et Philosophique dites « méthode Tozzi », les ateliers AGSAS-Lévine ou encore des approches inspirées de la maïeutique socratique), mais cette pratique n'a pas été institutionnalisée ou structurée au niveau de l'E.N. et son déploiement a pu être qualifié de « sauvage » (Chirouter, 2012, par exemple).

La théorisation de la PPE⁴⁰ a été initiée à partir de 1969 par M. Lipman et ses collaborateurs de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*⁴¹, influence majeure d'un courant éducatif rassemblant plusieurs approches pédagogiques autour du

³⁷ <https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>

³⁸ Dans son étude de 2007, *La Philosophie, une école de la liberté*, et dans un rapport de 2011 : « *il faut par ailleurs éduquer, comme la philosophie sait le faire, à l'ouverture à l'égard de l'autre, à une attitude d'inclusion qui ne considère pas l'autre, le différent, comme un teras, un monstre qu'il faut éviter et si possible évincer de l'espace social, mais plutôt comme le porteur de valeurs, de vécus, d'expériences qui ne peuvent qu'enrichir notre propre expérience selon une dynamique d'intégration réciproque.* » (Avant propos de G. Puglisi, Unesco, 2011).

³⁹ Avec un engouement dont témoigne le dynamisme de la production éditoriale (notamment des manuels pédagogiques), l'existence de plusieurs associations, la représentation au niveau universitaire, avec la création d'une chaire Unesco hébergée par l'Université de Nantes, des travaux universitaires sur le sujet et récemment l'organisation de formation universitaire certifiantes : par exemple, les Diplômes Universitaires des universités de Nantes et Grenoble-Alpes (D.U. Philopolis)

⁴⁰ Dans le champ anglophone, on parle de PPE pour désigner les pratiques qui s'appuient sur le programme de Lipman, c'est-à-dire également sur le matériel pédagogique associé. D'autres pratiques qui constituent des variantes s'appuyant notamment sur d'autres supports déclencheurs sont désignés comme « philosophie avec les enfants » (PwC). Ce découpage sur la base de la fidélité au programme est toutefois problématique. On voit également la désignation P4wC pour désigner la communauté de ces pratiques.

⁴¹ Au *Montclair State College*.

principe commun d'une éducation au bien-penser. Il importe ici de mettre en valeur que l'intention initiale motivant l'élaboration de la PPE est une volonté de transformer les pratiques éducatives pour proposer une éducation de la personne et du citoyen en adéquation avec l'idée d'une société démocratique. Lipman s'inscrit dans le prolongement du projet éducatif du philosophe J. Dewey et de sa conception pragmatiste de la démocratie (Dewey, 1939) dans laquelle l'école doit être le lieu de revivification continue du mode de vie démocratique en élevant des citoyens capables de mettre en œuvre une pensée critique et possédant une habitude de la coopération et du dialogue pluraliste. Ce sont ces qualités qui sont requises pour que les personnes puissent conduire le processus exploratoire par lequel la communauté inclut l'ensemble de ses membres pour construire de nouvelles réponses aux problèmes que les croyances actuelles ne permettent pas de régler, soit ce que Dewey désigne par « enquête »⁴². Or Lipman reconduit le diagnostic de son prédécesseur sur une école dont les méthodes dominantes ne donnent pas satisfaction à ce besoin démocratique⁴³ (*Thinking in Education*, chap. 1, 2006). Il va s'approprier l'idée de communauté de recherche (cf. *infra*) et réactualise les préceptes éducatifs de Dewey (1897), en plaçant l'intérêt de l'enfant au centre du processus d'apprentissage et en revendiquant une approche interactionniste. Pour approfondir l'arrimage de l'approche de Lipman dans les postulats pragmatistes et socioconstructivistes nous renvoyons à Daniel (1997) et à la thèse de Hawken (2016 : 223-235).

La contribution singulière de Lipman est son choix de la philosophie comme méthode privilégiée pour réaliser ce projet. Dans *Thinking in Education*, il la présente comme la discipline existante la plus à même de fournir un instrument « générique » pour donner accès à une pensée pluridisciplinaire et complexe de haut-niveau⁴⁴ et un cadre optimal de formation grâce au dialogue collectif. Il s'agit donc d'une conception instrumentale de la philosophie comme méthodologie pour développer la conscience des critères d'une pensée rationnelle.

Les finalités du programme de PPE peuvent être abordées selon les deux orientations : individuelle et sociale. Il s'agit d'une part de former à la pensée réflexive – c'est-à-dire aussi

⁴² Dewey J. (1938 , 1967 trad.) *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Paris : PUF.

⁴³ « *Petit à petit, les enfants perçoivent qu'un tel milieu les intéresse ou les stimule rarement. Au contraire, il les vide du capital d'initiative, de la capacité d'inventer et de l'aptitude à penser avec les autres avec lesquels ils étaient venus à l'école* » (Lipman, 2006 : 27)

⁴⁴ « *A l'Ecole de la pensée [...] considère que la philosophie, pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion.* » [Lipman, 2006 : 16].

prévenir l'endoctrinement, le dogmatisme et les formes de radicalisation⁴⁵ - et d'autre part de développer une manière de vivre démocratique. Bien sûr les deux sont étroitement liés – puisque la pensée réflexive se construit dans le dialogue – ce dont rend compte l'appellation de la chaire Unesco : « *Pratiques de la philosophie pour les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale* ».

Un tel rapprochement de la philosophie et de l'enfance bouscule le statut de la philosophie au sein des *curriculums*, et suscite des controverses qui sont toujours vives. Elle révèle sous un angle nouveau des logiques de pouvoirs et une problématique que nous appelons « épistémocratique », qui dans le fond traverse l'histoire de la discipline autour de la question de l'extension de cette pratique émancipatoire. Rancière (1987) y voit une histoire marquée par l'établissement de lignes de partage entre capables et incapables, les enfants étant une figure emblématique de l'incapacité. En tant que discipline, elle est en effet associée à un élitisme, à l'exigence d'un exercice précis et rigoureux de la raison, qu'on n'enseignait jusque-là à des étudiants ayant un certain avancement dans leur formation scolaire, et donc à une forme d'aboutissement et d'excellence dans un curriculum⁴⁶. Sans doute est-il question également de préserver une valeur d'excellence de la discipline. Or, du point de vue du pédagogue américain, ce « couronnement » des études⁴⁷ équivaut à revêtir d'un glaçage un gâteau déjà cuit⁴⁸. Au contraire, Lipman propose de concevoir l'excellence, non pas dans le sens de ce qui se repère dans une comparaison de formes supérieures par rapport à d'autres qui le seraient moins, mais du point de vue de la compétence, qui peut être développée sans restriction chez tous.

De ce point de vue, la discussion par Lipman d'une sentence de l'*Éthique* de Spinoza dans l'introduction de la 2^{de} édition de *Thinking in Education* est particulièrement significative et emblématique de son positionnement par rapport à cette aporie interne à la philosophie sur la question du lien entre philosophie et émancipation collective. Celle où le projet de libération spinoziste, « être les plus nombreux possibles à penser le plus possible », se resserre, par prudence (*Caute !*) sur le « cercle » des « hommes libres ». Ainsi écrit-il que « *Spinoza était trop sévère en considérant que toute excellence est aussi rare que difficile.*

⁴⁵ C'est un des objectifs que se donne le programme international « PhiloJeunes » soutenu par l'Unesco.

⁴⁶ « *Au yeux de certains, la pensée critique restait toutefois réservée aux plus doués, qu'elle résulte ou non d'une éducation reçue en ce sens. Des enfants seraient par nature capables de penser juste... Le traitement à réserver aux autres n'était pas clair* » (Lipman, 2006 : 17)

⁴⁷ A la fin des années 70 en France, le GREPH dénonçait déjà cette prétention de la philosophie et sa « peur des enfants ». GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris : « Champs » Flammarion

⁴⁸ Métaphore empruntée à un article de Cam en hommage à Lipman. Cam Ph. (2010). « Matthew Lipman (1923-2010) », *Diogène*, vol. 232, no. 4, pp. 163-166.

Nous avons à construire une société dans laquelle l'excellence doit abonder dans ses aspects les plus divers. » (Lipman, 2006 : 17)

L'extension de l'éducation par la philosophie à un large public incluant les enfants doit répondre à des objections à la pertinence de cette pratique. Elles fondent leur critique sur « 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 » (Cayet, 2020 : 128). Nous proposons de les discuter dans les deux prochaines sous-parties.

3.1.2 Est-ce vraiment de la philosophie ?

Nous traitons d'abord la deuxième objection. Elle conduit à la nécessité de réfléchir à des clarifications terminologiques. Que pourrait signifier dans ce contexte faire de la philosophie et enseigner la philosophie ? Si l'on juge la capacité à faire de la philosophie à l'aune de la tradition institutionnelle de son enseignement comme discipline de l'étude de la culture philosophique et/ou qu'on l'envisage à la manière dont la font les philosophes, il est évident qu'elle est hors-de-portée de l'esprit infantin. Mais la philosophie pourrait-elle être entendue sous une autre forme⁴⁹, accessible aux enfants, sans être dénaturée et perdre sa « philosophicité » ?

La redéfinition proposée s'écarte de la discipline « Philosophie » pour se tourner complètement vers le mouvement « originel » du **philosopher**, comme pratique orale dialogique d'investigation rationnelle, conceptuelle, argumentée sur les étonnements existentiels, attentive aux valeurs et au souci de l'autre (cela rejoint la définition didactique du *philosopher* par M. Tozzi, cité par Rispaïl et al., 2007 : 32). A. Fournel y voit un présupposé qui serait de dire que « s'exercer à penser par soi-même est déjà en soi (une conduite) philosophique, pas juste de la pensée. Ce qui n'est pas la même chose que de produire une pensée philosophique. On y saisit un autre présupposé avec lequel travaille la PPE : la pensée est envisagée en tant que processus (penser) et non pas en tant que produit (le pensé). » (2016 : 22-23).

⁴⁹ « Si l'on détache la philosophie de l'étude des systèmes, du patrimoine livresque, de la méthodologie dissertatoire et commentatrice, elle semble mise à nue, dévoilée comme pratique intellectuelle dont il s'agit de définir les actes essentiels qui la constituent comme attitude spécifique face au monde. En un mot, peut-elle être abordée dans son plus simple appareil ? Ayant abandonné ce qui est hors de portée des enfants, peut-on (re)trouver les éléments d'une pratique originelle de la philosophie qui soit conforme à son essence tout en étant opératoire pour l'esprit infantin ? » (Hawken, 2016 : 11)

Une autre clarification importante porte sur le type de discours dans lequel on s'engage avec la PPE. Parmi la multitude des appellations (cf. notamment Blond-Rzewuski & al, 2018 : 53), nous retenons ici la notion de dialogue qui est constitutive du processus, en donnant sa structure à l'activité et sa dimension heuristique partagée qu'on oppose à l'éristique du débat ou de la polémique. Cela n'exclut pas qu'une fonction essentielle soit accordée au désaccord ; « *Le conflit n'est pas pour autant nié et est considéré comme l'âme d'une discussion dans une communauté de recherche* » (Santi, 2014 : 131)⁵⁰. Il constitue une occasion d'ouverture à l'altérité et à « l'altération » dans la rencontre⁵¹. Philosopher signifie toujours « philosopher avec ». C'est pourquoi, Hawken plaide pour intégrer l'ouverture d'esprit en tant que disponibilité favorable à l'altérité et à la nouveauté, à cette clarification de ce qu'est « philosopher ». En ce sens, le dialogue philosophique serait d'ailleurs par excellence un support de la compétence interculturelle.

Dans ce processus, le critère du « philosophique »⁵² pourrait être assuré par la présence des compétences du philosophe (telle que les a catégorisés Tozzi par exemple : problématiser – conceptualiser – argumenter) et par la nature et le contenu du questionnement élaboré⁵³. Selon Daniel, qui a proposé une modélisation du processus développemental d'une pensée critique dialogique (2005, 2011, 2015), « *les élèves peuvent être des « philosophants » - quelle que soit la perspective épistémologique dans laquelle ils s'inscrivent – dans la mesure où l'intersubjectivité est consciemment visée par l'enseignante et par les élèves et dans la mesure où la démarche de réflexion en communauté de recherche est inscrite dans celle de la philosophie, à savoir dans l'incertitude, le questionnement, la conceptualisation et la pensée critique.* » (2015 : 357). Daniel insiste également sur le fait que le doute méthodique est un dénominateur commun des pratiques philosophiques et l'on pourrait donc identifier un devenir philosophique de la communauté à l'aune de son inscription dans une visée d'intersubjectivité.

⁵⁰ Nous renvoyons à la façon dont F. Galichet revendique de cultiver l'idée de conflit en contraste avec celle de compétition (Galichet, 2005)

⁵¹ Ce qui rejoint la notion de médiation (d'altération par la médiation) telle qu'elle a été conceptualisée par Coste (2009).

⁵² « *Pour reconstruire un champ philosophique authentique, elle constitue des outils didactiques pour le dialogue, la réflexion (techniques d'encadrement de l'échange, outils pédagogiques, histoires, exercices) car l'enjeu, pour une éducation philosophique entre cinq et quatorze ans, est donc de retrouver un cadre méthodologique qui pourrait garantir la philosophicité de la pratique.* » (Hawken, 2016 : 16)

⁵³ M. Santi pense que la philosophie ainsi conçue traite d'interrogations qui peuvent toujours se situer dans les 4 questions fondamentales de Kant (2014 :121-128). Voir également Hawken, 2019, chapitre 1.

3.1.3 Réponse à l'argument de l'immaturation ou de la présomption d'incompétence à philosopher

Revenons à la première objection de l'immaturation cognitive, morale et expérientielle. Dans un versant éthique, elle s'appuie sur la prévention d'un risque d'exposer les enfants à une remise en question des croyances transmises par le milieu et un ébranlement des figures d'autorité alors qu'ils ne sont pas prêts pour cela. Dans un versant psychologique (maturité intellectuelle et connaissances sur le monde), elle prend en général appui sur les théories des stades de développement intellectuel et moral, dont celle de Piaget qui reste influente malgré les remises en question de la psychologie du développement contemporaine montrant le caractère plus précoce des capacités cognitives testées. Derrida parlait d'un « mythe rusé de l'âge de et de la maturité psycho-intellectuelle » au service du maintien d'une tradition archaïque (cité par Hawken, 2016 : 13).

La structure de l'objection est similaire pour les enfants qui s'éloignent des normes d'acquisitions scolaires, que ce soit des élèves associés à des difficultés dans les apprentissages scolaires ou des élèves EANA, mais elle porte plus fortement sur l'insuffisance de maîtrise de la langue. *« Cette objection affirme que l'on ne peut penser sans parler correctement, car il n'y a pas de pensée sans langage. La pensée étant d'autant plus complexe et structurée que le langage est précis. Sur ce point, les promoteurs de la PPE considèrent que la langue n'est pas chronologiquement antérieure à la pensée, mais qu'il s'agit d'un développement simultané »* (Unesco, 2007). Cayet remarque également que dans le contexte français, les EANA subissent cette présomption d'incompétence à pouvoir travailler sur ce type de compétences : *« 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 »* (2021 : 129).

Considérer que philosopher est accessible seulement après avoir franchi un « seuil » de culture générale ou de maîtrise des structures de la langue (par exemple exprimée en termes de niveau de langues du CECRL, généralement le niveau B2), en-deçà duquel il n'est pas envisageable de pouvoir exprimer une pensée complexe et structurée, soulève des problématiques sociales importantes dans le contexte contemporain... Les mises à l'épreuve de l'esprit critique des enfants n'attendent pas de leur côté, ciblés comme consommateurs (d'informations notamment) dans ce qu'on pourrait appeler, en reprenant le concept habermassien, une « colonisation du monde vécu » de l'enfance par les formes instrumentales

de la rationalité. Outre qu'elle assimile performance et compétence, cette manière de mettre l'accent sur les prérequis conduit à une impasse et finalement à exclure certains publics d'apprentissages essentiels ; tant qu'on ne place pas ces personnes, au niveau de compétence jugé insuffisant, dans des contextes interactionnels qui vont les mettre en situation d'identifier des habiletés qu'ils ont besoin de construire, ils demeurent incapables de le faire avec succès, tout simplement parce que les habiletés de pensées et les attitudes orchestrées doivent se travailler dans un apprentissage progressif. On se situe dans une perspective socioconstructiviste selon laquelle langage et pensée se développent simultanément et de manière imbriquée en fonction des situations sociales auxquels sont exposés les sujets.

« Demander qu'on admette sans preuve au départ, l'éducabilité philosophique des enfants, et observer ce qui se passe quand on met en place des conditions pour que la réflexivité advienne est une attitude expérimentale intéressante et éthiquement porteuse, parce qu'elle crédite l'enfant d'une confiance en sa potentialité réflexive » (Unesco, 2007 : 30-31)

Le choix du pari d'éducabilité philosophique par lequel les promoteurs de la PPE répondent à ces critiques, reçoit une justification profonde dans les enjeux de responsabilité sociale que nous évoquons et dans les résultats que certaines études longitudinales ont fournis sur les effets d'un programme de PPE pour le développement des capacités cognitives et en littératie. Une mise en relation intéressante me semble pouvoir être réalisée entre ce postulat d'éducabilité philosophique et l'argumentaire développé par J-P Terrail⁵⁴ (2013) pour déconstruire les discours fonctionnels au sein du système scolaire justifiant l'échec de certains publics dans l'entrée dans la culture écrite, en particulier par l'invocation du « handicap socioculturel ». Terrail cherche à démontrer que le fait d'avoir acquis le langage en même temps que sa première langue de socialisation constitue une ressource suffisante pour pouvoir entrer dans l'abstraction, le raisonnement et la réflexivité⁵⁵.

⁵⁴ Dans *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* (2013), reprenant le principe régulateur « d'égalité des intelligences » (Rancière, 1987) sa critique du fonctionnement concurrentiel de l'école unique le conduit au projet ambitieux d'une « école commune », qui ne cède rien aux exigences des apprentissages intellectuels avec les « publics difficiles ».

⁵⁵ « La langue qu'on apprend – et l'éducation qui nous y conduit – n'y saurait rien changer : apprendre à parler donne accès aux ressources universelles du langage humain [...] principe de commune humanité, la détention par chaque être humain d'une faculté de penser nettement constituée à l'âge scolaire et suffisante pour affronter les difficultés de l'entrée dans la culture de l'écrit. La division de nos sociétés en groupe sociaux très inégalement distants de la culture lettrée ne saurait, en ce sens, remettre en cause le principe de l'éducabilité universelle [...] (Terrail, 2013 : 155-156)

Une fois ce positionnement adopté sur la question de l'accès au philosophe, l'attention doit porter davantage sur sa didactique et la question de la progressivité des enseignements proposés, adaptés au profil des apprenants.

3.1.4 La philosophie pour enfants comme « modèle de pratique philosophique inclusive » (Santi) ? A quelles conditions ?

La PPE (et plus généralement ce qui est désigné aujourd'hui comme « nouvelles pratiques philosophiques ») s'engage dans un dépassement des tendances élitistes de la philosophie (qu'on pourrait remplacer par une volonté « élitaire »⁵⁶), en instituant comme interlocuteurs valables ceux qui étaient « sans voix ». Promouvoir l'accès à une pratique jusque-là restreinte à une diversité de publics est-il suffisant pour parler de pratique inclusive ?

De notre point de vue, parler de pratique philosophique inclusive revient à apporter une réponse positive à au moins trois questions : cette pratique permet-elle à toutes les personnes impliquées d'accéder aux apprentissages qu'elle vise ? Permet-elle à tous les participants de contribuer au processus d'élaboration d'une pensée ? Enfin permet-elle de soutenir en général des dynamiques favorables à une conception inclusive de la société⁵⁷ parmi les acteurs de la communauté ?

Avec Rancière (1987), on peut faire peser un soupçon sur toute tentative d'attribuer une valeur émancipatoire et égalitaire à un enseignement de philosophie. Il concerne la figure du « maître explicateur » dont l'archétype peut être le Socrate du Ménon, avec ce paradoxe du maître maïeuticien dont la démonstration aboutit à réassigner à chacun sa place de chaque côté de lignes de partage. Lipman a-t-il développé un cadre méthodologique lui permettant de contrer ces tendances ? Pour échapper à ce soupçon, il faut se donner les moyens pour que chacun puisse devenir « opérateur » philosophique dans un espace démocratique. De ce point de vue, la question de l'inclusion nous semble étroitement liée à celle de l'autonomie, à celle des conditions pour soutenir la capacité de chacun à penser par soi-même. « *Un contenu philosophique peut ainsi voir le jour, au sein de la classe, dans un espace réellement démocratique, c'est-à-dire non soumis à l'hétéronomie. Ce contenu philosophique participe,*

⁵⁶ L'excellence comme une exigence pour tous, « élitaire pour tous » au sens de l'ambition qu'Antoine Vitez nourrissait pour le théâtre.

⁵⁷ Processus de développement social basé sur la participation de tous et l'accès égal aux droits humains.

par sa co-élaboration même, à l'autonomisation de l'élève. En effet, selon les mots de Sensevy : « l'autonomie ne peut naître qu'au sein d'institutions dont le projet consiste explicitement à rendre instituants les institués, selon la formule de Castoriadis. Or, qu'est-ce qu'être instituant dans une situation didactique ? C'est participer à la production de savoirs, c'est-à-dire à son avancée (Sensevy, 2011 : 611). » (Roiné, 2016 :52).

Par ailleurs, la PPE à l'école n'est pas indépendante du contexte social dans lequel elle s'insère, des rapports de pouvoirs qui peuvent s'exercer entre groupes au sein de la société et au sein du langage. La PPE peut-elle alors réellement fournir des clés pour contrecarrer des tendances à l'exclusion présente dans cet environnement et les obstacles à l'inclusion de divers publics, comme ceux que nous avons identifiés pour les élèves migrants ?

À la question de savoir si la PPE peut permettre une pratique inclusive de la philosophie, Santi (2014) répond par l'affirmative. Pour elle, c'est le dispositif didactique de la communauté de recherche philosophique (CRP) comme méthode, contexte et but de l'activité réflexive, par les principes sur lesquels elle s'appuie, qui permet de nouer philosophie et inclusion⁵⁸. C'est pourquoi nous allons maintenant examiner la PPE du point de vue didactique, en analysant ce qu'est la CRP, modèle choisi pour mettre en œuvre l'apprentissage de la pensée réflexive pour philosopher et en philosophant. Dans notre optique, comme nous avons identifié la présence d'obstacles dans les interactions didactiques pour l'inclusion des EANA, nous souhaitons examiner quels sont les incidences de la CRP sur les interactions didactiques et si elles peuvent être favorables à l'inclusion scolaire de ce public.

3.2 La Communauté de recherche philosophique : Un modèle pour repenser les interactions didactiques ?

En prenant acte du caractère multiforme des pratiques philosophiques à l'école et de la diversité des appellations, qui parfois sont utilisées de manière interchangeable par les professionnels, mais aussi de l'influence sous-jacente de la méthode de Lipman dans l'ensemble de ces pratiques, il nous a semblé important d'asseoir notre réflexion sur une

⁵⁸ Lipman lui-même revendiquait le caractère inclusif de cette méthode (2006).

analyse centrée sur le modèle de la CRP, sur ses principes et leurs conséquences sur les interactions didactiques en classe.

Les origines du terme de « *community of inquiry* » ne sont pas certaines, Lipman écrit qu'il l'a repris de Peirce et de Mead. Il souhaite transformer la classe en une microsociété, reproduction en miniature de la grande communauté démocratique de Dewey, avec cet ajout important d'utiliser la philosophie comme instrument privilégié pour élaborer collectivement des jugements. Si la PPE désigne donc un choix éducatif et un programme pédagogique, le dialogue en CRP est la méthode conçue pour réaliser le programme. Ce concept opératoire condense la philosophie pragmatiste et la pédagogie socioconstructiviste au fondement de la PPE⁵⁹, dans une organisation spatio-temporelle et une démarche favorisant un certain type d'interactions, qui sont à la fois le milieu favorable et le matériau dans lequel vont se développer des actes de langages traduisant des habiletés de pensées.

3.2.1 Que signifie « transformer la classe en communauté de recherche philosophique » (Lipman, 2006) ?

Pour clarifier le concept, nous allons analyser le choix et la portée de chacun des termes qui le composent.

La « **communauté** » renvoie à l'idée de « faire groupe » autour d'un but commun, résoudre les difficultés collectivement grâce aux ressources de l'ensemble des participants, dans le cadre de règles sociales explicites⁶⁰, où la diversité des avis doit être cultivée comme une richesse précieuse. La démarche lipmanienne prend ainsi le contre-pied d'une tendance de l'école à mettre les élèves en concurrence entre eux (ne serait-ce que par le système d'évaluation individuelle). Dans *Thinking in Education*, Lipman interprète le terme de « communauté » au moyen de l'analogie de la niche écologique (2006 : 155-156), on peut

⁵⁹ « (CPI) is not just a pedagogical device, but rather the projection of an ideal speech community dedicated to a normative form of democratic practice—one that mediates the relationship between democracy as a form of social inquiry and dialogical philosophical inquiry as a form of communicative practice. » (Kennedy, 2012)

⁶⁰ « 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).

également y voir une zone proximale de développement construite collectivement (Kennedy & Kennedy, 2012)

Le modèle de la « **recherche** » est celui d'une communauté de chercheurs en science : les élèves se donnent un problème à partir d'un matériau de départ, construisent collectivement des hypothèses pour le solutionner et les mettent à l'épreuve pour pouvoir produire un jugement collectif. Il doit s'agir d'une véritable enquête commune se donnant des règles procédurales, qui cherche à dépasser l'addition de points de vue pour atteindre une vision plus complexe de la problématique traitée.

Elle est « **philosophique** » car elle recourt à la philosophie comme un instrument « générique »⁶¹ pour examiner nos pensées et apprendre à bien-penser par le biais du *dia-logos*, c'est-à-dire réaliser « des processus réflexifs par lesquels des habiletés sont mobilisées et orchestrées afin de produire avec liberté, compétence et responsabilité des jugements »⁶². Pour Lipman, la dimension philosophique repose ainsi sur le travail soigné des habiletés de pensée⁶³ et leur conscientisation. Mais on peut penser que ces habiletés pourraient être au cœur de toute communauté de recherche. Pour nous, ce qui la rend proprement philosophique est qu'elle enracine les problèmes, quel que soit le champ initial⁶⁴, dans les questionnements sur le sens et dans les étonnements sur la condition humaine partagée.

Une communauté de recherche philosophique se caractérise également par un protocole stable qui organise la démarche en plusieurs phases :

- 1) D'abord la découverte collective d'un support, généralement un texte lu collectivement ; 2) La « cueillette de questions philosophiques » ;
- 3) La délibération sur le choix du problème à traiter (l'ordre du jour) ;
- 4) La discussion du problème selon les règles du dialogue.

⁶¹ « *A l'École de la pensée [...] considère que la philosophie, pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion.* » (Lipman, 2006 : 16).

⁶² Proposition de définition du bien-penser lors du séminaire PhilEduc du laboratoire Lidilem du 3/03/2021 : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/seminaire-phileduc> (voir également Yergeau, 2018)

⁶³ Dans *À l'École de la pensée*, M. Lipman fait l'inventaire des habiletés de raisonnement, des habiletés de recherche et des habiletés d'ouverture d'esprit.

⁶⁴ La dimension transdisciplinaire est importante. Dans une CRP, les problèmes qui sont soumis à l'investigation et à la délibération collective sont institués par le groupe de participants, ils émergent de leur expérience (des intérêts des enfants), puis « l'on suit la recherche là où elle mène » écrit Lipman en référence à Socrate (2006 : 100).

Les spécialistes insistent également sur le fait qu'il s'agit d'un processus s'inscrivant dans une temporalité et une éducation de la personne pensées sur le long terme, nécessitant une assiduité. La pratique assidue conduira à deux structurations : celle du caractère des participants de la CRP marquée par leur raisonnabilité et leur ouverture (*habitus*), et celle de la communauté de recherche elle-même, caractérisée par une manière de vivre démocratique (*habitat*). Comme citée plus haut, Daniel (1997, 2015) insiste sur la progressivité du processus pour voir se complexifier la pensée et émerger une pensée dialogique critique. Cette dimension de déploiement dans la durée justifie pour nous la recherche d'un terrain où la CRP n'est pas considérée comme un format de séance mais comme une pratique collective au long cours pouvant instituer un mode d'apprentissage collectif assimilé (une manière d'être et d'apprendre ensemble).

Selon Santi (2014) la CRP est régie par des principes qui permettent d'en faire une pratique inclusive :

- **Le dialogue**, dénominateur commun des deux concepts (philosophie et inclusion) : l'ouverture à l'altérité, l'intersubjectivité et la réciprocité comme nécessités spéculatives du dialogue (2014 : 132).
- **Le questionnement radical par rapport à soi-même** intrinsèque à la conception du philosopher, qui implique une décentration par rapport à ses représentations.
- **le « Sapere Aude »**, ici dans la participation de tous les membres à l'expression de leur pensée propre, comme condition nécessaire à la délibération philosophique. Il y a là une reconnaissance et une valorisation symbolique de chacun comme sujet pensant et responsable, dans une égale dignité.

Poser en ces termes théoriques, la CRP est cependant considérée en tant que modélisation « idéale », intégrant l'ensemble des intentions de Lipman, au risque d'ignorer qu'elle n'est jamais isolée du contexte sociolinguistique plus large dans lequel elle s'insère, marqué par les statuts inégalitaires des identités sociales, dans le rapport au langage et au sein des interactions. C'est pourquoi il me semble important d'insister sur la vigilance aux obstacles à l'inclusion qui préexistent dans les relations entre les participants (ce que Santi envisage en citant Barrows, 2010). Il nous semble qu'une telle prudence méthodologique peut justifier de retenir une définition opératoire minimale de la CRP, du point de vue des acteurs en mettant provisoirement de côté le modèle idéal, comme le propose Fournel (2016) dans

son approche praxéologique : « *la réalisation discursive conjointe d'une action de type réflexif autour d'un sujet d'étude, dans laquelle interviennent deux types d'acteurs – des enfants et des adultes qui ont des rôles et des statuts différents* ». Positionnement de départ à partir duquel on peut conduire un examen de la situation par rapport au contrat didactique habituel du groupe⁶⁵ ; « *Reste-t-il le même ? Subit-il un glissement, et si oui, de quelle nature ?* » (2016 : 29).

La CRP n'étant pas un type de séance mais plutôt tout à la fois une méthode et un collectif d'apprentissage s'auto-instituant dans la durée, cette démarche pourrait consister à identifier comment sa mise en œuvre peut progressivement influencer sur les interactions didactiques (I.D.), en repérant notamment le développement de phénomènes favorables à l'inclusion.

3.2.2 Cadre « classique » des interactions didactiques.

Il convient de proposer d'abord un éclaircissement théorique sur la notion d'interaction et sur ce qui est désigné par « interaction didactique ». Nous nous appuyons ici principalement sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni et Cicurel.

La notion d'interaction est importante pour l'ensemble des courants qu'on regroupe sous la désignation de « pragmatique interactionniste ». Goffman l'utilise pour désigner l'ensemble de ce qui se produit lors d'une action conjointe de plusieurs personnes (une rencontre) et l'influence réciproque qu'elles exercent sur leurs actions. Kerbrat-Orecchioni recentre la notion sur l'interaction verbale : « *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). L'interaction sera également l'unité de rang supérieur pour l'analyse des données d'un corpus. *Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatiotemporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture* (1990 : 215). Les interactions se déroulent selon un ensemble de règles et de rituels conversationnels, que les participants suivent (ou parfois

⁶⁵ « La question est aussi est de savoir si on peut toujours parler d'activité conjointe et de dialogue, étant donné le type de relation asymétrique entre les deux types d'acteurs. » (Fournel, 2006 : 28)

enfrennent) et qui fournit un cadre de référence à partir duquel ils vont pouvoir interpréter les actions.

Le contexte d'un cours dans une institution éducative possède une forte spécificité en ce qu'il relève de la communication didactique. Comme le fait remarquer Cicurel, les interactions qui ont lieu dans le cadre d'un enseignement sont fortement reconnaissables, partout dans le monde⁶⁶ car elles exhibent un fonctionnement singulier (un « univers propre »), fortement influencé par la fonction acquisitionnelle à laquelle elles répondent, qui les distinguent des autres interactions sociales⁶⁷. On peut parler d'une interaction à finalité externe (Vion, 1992), d'une interaction spécialisée (Cambra Giné, 2003) organisée autour de l'objectif d'apprendre. Ce but didactique a pour effet de subvertir à bien des égards les maximes conversationnelles de Grice pour la communication ordinaire (Cicurel, 2011, chap. 1). Nous les désignons par le terme d'interactions didactiques (I.D.) dont voici une définition possible : « *une co-production plurisémiotique inscrite dans un cadre socio-cognitif culturellement marqué (ici la classe) qu'elle contribue à transformer en permanence. Elle est à la fois objet d'apprentissage et outil d'acquisition* »⁶⁸. La dernière phrase nous ramène à l'idée que les apprenants poursuivent dans le cadre scolaire et grâce aux interactions le développement de leur compétence pragmatique dont elles sont l'objet. Reste à déterminer ce qui caractérise le cadre qui en fait des interactions au fonctionnement spécialisé.

A l'instar des autres interactions sociales, les I.D. fabriquent des rôles interactionnels en fonction desquels les sujets communiquent entre eux, par des comportements langagiers spécifiques, verbaux et non-verbaux, mis en œuvre de façon relativement ritualisée. Ces rôles distincts se définissent en fonction du rapport à l'objet de savoir dans une relation asymétrique selon une sorte de contrat de coopération instauré par la situation institutionnelle, comme pour d'autres interactions. Ainsi, le « contrat didactique » (Brousseau 1980) désigne un ensemble de règles pour la plupart implicites qui fixent les comportements de l'enseignant

⁶⁶ qui peut également prendre place dans d'autres contextes, au sein d'échanges non programmés par exemple comme c'est le cas de la communication exolingue.

⁶⁷ « *Une identité interactionnelle qui s'exhibe.* » (Cicurel, 2011 : 20). « *Les situations d'enseignement / apprentissage sont multiples et extrêmement variées, mais il n'en est aucune qui ne comporte l'intention d'un locuteur savant d'énoncer un discours pour donner au récipiendaire la possibilité d'apprendre. Un « rôle enseignant », un « rôle apprenant », une intention de tenir un discours donnant la possibilité d'apprendre, sont des éléments qui traversent toutes les situations d'enseignement [...] les contenus abordés sont au service de l'apprentissage. Si l'on parle de quelque chose, c'est parce que cela peut favoriser l'apprentissage.* » (Cicurel, 2011 : 23-25)

⁶⁸ Définition reprise du cours de V. De Nuchèze (2013) *Pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral*, Master SdL FLE, CNED.

attendus des élèves et vice-versa. Dans la forme scolaire la plus classique, le rôle de l'enseignant incorpore des fonctions qu'il assure au moyen d'actes langagiers en étant en général au centre de l'attention visuelle : ouverture et clôture de l'interaction, régulation/distribution de la parole, demandes de dire ou de faire, contrôle de l'objet des échanges, de la progression et la transmission d'information (fonction d'expert ou d'informateur), le contrôle de la langue et des acquisitions par des actes évaluatifs ou correctifs. Les apprenants occupent une position « basse » dans l'interaction, il est attendu d'eux en général qu'ils agissent en réponse aux demandes de l'enseignant et donne des signes de restitution de connaissances. D'autres phénomènes sont caractéristiques des interactions didactiques, comme le système d'alternance des TP fortement régulé par l'un des interactants, l'enseignant, qui détient une fréquence et un volume plus élevé de la parole, ou le type de discours qui y sont privilégiés selon les moments. On s'accorde sur le caractère prédominant d'une structure ternaire IRE, pour « Injonction – Réponse -Evaluation » (due initialement à Sinclair & Coulthard, 1975), qui va notamment être très présente dans le cours dialogué. Nous avons pu voir que ce schéma n'était pas favorable à une participation active des apprenants les plus fragiles, en particulier les EANA.

Cette version la plus classique constitue un cadre « par défaut » d'une certaine façon, qui est soumis à variations notamment selon les contextes disciplinaires. Le style de l'enseignant et l'histoire conversationnelle du groupe vont ensuite complexifier le cadre des échanges et infléchir le contrat didactique le plus traditionnel au sein de l'institution. Il ne s'agit pas de règles de fonctionnement et d'attribution de rôle scellées une fois pour toutes. Certains phénomènes peuvent intervenir pour « décadénasser » le cadre des échanges et les rôles dont sont investis les acteurs, et ils sont clairement repérables dans les classes de langues, comme les phénomènes relevant de la déritualisation (Moore, Simon, 2002). Cicurel (2011) insiste d'ailleurs sur l'importance de cette flexibilité pour l'enseignant comme pour les élèves car le contrat didactique peut aussi représenter un obstacle à l'atteinte de certains objectifs d'apprentissage, notamment pour l'acquisition de compétences communicationnelles. On l'a déjà mentionné, le caractère systématique des actes de validation ou de correction peut avoir un effet inhibiteur sur la prise de risque dans la communication par les élèves. Le format IRE et la captation de la parole par l'enseignant réduisent la possibilité de prise de paroles expansives des élèves, la centration sur l'enseignant ne favorise pas l'écoute et les stratégies d'interactions avec les pairs, « *or l'écoute est un apprentissage complexe et essentiel que l'école a souvent des difficultés à mettre en place, de*

telle sorte que beaucoup d'enseignants disent ne pas proposer de débat avec les élèves car ces derniers ne s'écoutent pas » (Luxembourger & al. 2015 : 372).

Pour les praticiens de PPE, le maintien du contrat didactique classique contrevient à l'objectif d'amener les apprenants à penser par et pour eux-mêmes, la décentration et la flexibilité permettant l'émergence de l'imprévu au sein des I.D. sont donc des paramètres recherchés. Au regard du cadre interactionnel, ils rencontrent comme les enseignants de langues des dilemmes (Cicurel, 2011) comme être garant du cadre éducatif et faire preuve d'expertise dans la préparation de la discussion mais sans restreindre l'expression de la pensée propre des apprenants. Hawken décrit cela en parlant à plusieurs reprises de situation de funambule. *« Le risque serait de « trop préparer » une discussion avec pour effet néfaste de ne plus accompagner vraiment le groupe où il va [suivre la discussion où elle mène], mais de le contraindre à aller dans la direction choisie par l'enseignant. Les élèves pourraient tarir leurs recherches et initiatives créatrices pour réduire leurs pensées au désir de bonnes réponses attendues par l'animateur [...] »* (Hawken, 2019).

A propos des phénomènes susmentionnés dans les classes de langues, Cicurel parle de « rupture temporaire du contrat didactique » (1994), Sasseville (202) lui, évoque un contrat didactique qui serait propre aux CRP⁶⁹. Comme dans le cadre scolaire, les élèves réalisent en général les situations de dialogue philosophique avec leurs enseignants, nous pensons qu'il faut considérer que le groupe partage un contrat didactique de référence qui est celui des situations habituelles de classe, mais ce qui est certain c'est qu'au moment où le groupe s'engage dans une démarche de CRP, des processus viennent modifier certains aspects du contrat didactique au service d'un apprentissage du philosophe. Peut-être est-il possible d'envisager que les participants puissent, avec le temps partager, des indices qui leur permettent d'identifier des moments de bascules vers des contrats alternatifs au sein même de cet espace qu'est la classe. Comment le modèle de la CRP modifie-t-il le fonctionnement classique des interactions didactiques ? A partir des constats que nous pourrions opérer sur ce sujet, nous disposerons de plus d'éléments concernant la pertinence de cette pratique avec des groupes incluant des élèves allophones, au regard de l'analyse de leurs besoins et des objectifs d'apprentissage que nous avons menés au chapitre 2.

⁶⁹ Voir par exemple cet article publié sur son site internet Philoenfant.org : <https://philoenfant.org/2020/03/04/un-bref-coup-doeil-sur-le-contrat-didactique-en-philosophie-pour-enfants/>

3.2.3 En quoi l'adoption du modèle de la Communauté de Recherche Philosophique peut-elle modifier les interactions didactiques ?

La manière dont la recherche est enclenchée dans une CRP, en transférant la responsabilité du choix des problèmes traités aux élèves, dans un geste de confiance (Hawken, 2019 : 100), entraîne une redéfinition des rôles interactionnels classiques au sein du groupe. Engager le groupe dans une démarche de CRP implique un moment initial, qui a une portée décisive du point de vue des relations didactiques, et qui consiste à faire comprendre au groupe que le caractère philosophique des problèmes traités implique qu'il n'y a pas une bonne réponse à ces situations qui serait celle déjà connue par l'enseignant, et donc de parvenir collectivement à reconfigurer le rapport à la figure de l'enseignant. Celui-ci « *doit se démarquer de l'enseignement scolaire traditionnel, en évitant de chercher à faire dire des choses présélectionnées aux élèves* » (Luxembourger & al., 2005 : 373). Hawken parle d'un acte performatif initial, comme une « déclaration d'ignorance socratique », qui conduit à adopter la posture du « maître ignorant » de Rancière (inspiré du pédagogue Jacotot), « *celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire* » (Rancière, 1987 ; 2004). Cela conduit à réévaluer ses fonctions traditionnelles, en particulier celle d'autorité informative au profit de celle d'autorité instructive⁷⁰. Ainsi dans les guides pédagogiques sur la PPE, l'animateur est-il souvent désigné comme un guide-initiateur ou un facilitateur⁷¹. Son contrôle ne va pas porter sur les contenus et les résultats, mais sur la façon de les construire, donc sur les opérations mentales et discursives, en guidant les élèves pour l'examen de la validité de la procédure de recherche.

L'interventionnisme du professeur ou de l'animateur fait l'objet de divergences de positions au sein de la PPE, avec par exemple un silence de l'adulte revendiqué par Lévine auquel s'oppose les praticiens de la CRP lipmanienne ou de la DVDP. On peut citer par exemple, Go (2010), Daniel (2015), Gagnon et Yergeau (2016) parmi d'autres, qui

⁷⁰ « *A shift in our understanding of: 1) the philosophy teacher's role—that is, as interlocutor, coach, model and fellow participant as opposed to encyclopedist and keeper of a given tradition* » (Kennedy, 2018)

⁷¹ « *l'enseignant est plus un facilitateur qu'un médiateur. Le vrai médiateur, c'est l'histoire (ici le roman philosophique) et la communauté de recherche. Mais il offre une assistance indéniable en étant à la fois un motivateur, un catalyseur et un facilitateur au sens où il aide les jeunes à structurer leur savoir. Il laisse de la place au matériel initial en ce sens qu'il permet de mettre à jour les connaissances déjà possédées par l'élève* (Sasseville, 2014).

soutiennent l'idée que le succès d'une discussion philosophique (sauf dans le cas de groupe aguerri) repose sur la qualité de l'animation, la posture et les gestes de l'enseignant. Daniel voit 4 visées possibles dans ces interventions : 1) encourager la prise de parole chez les élèves ; 2) stimuler l'écoute active et respectueuse des pairs ; 3) favoriser les interactions de type dialogique (par exemple en incitant à faire des liens entre les discours) 4) soutenir la visée philosophique de l'activité. Selon Yergeau et Gagnon, ce dernier type d'action est ce qu'il y a de plus spécifique à la posture de l'enseignant en CRP et qui demande un travail significatif sur deux aptitudes qu'ils jugent centrales : une finesse dans l'usage du questionnement et l'aptitude à reconnaître les habiletés de pensée. Cette dernière permet de faire conscientiser aux élèves les habiletés et d'ajuster le questionnement de l'enseignant aux besoins contextuels pour aider les apprenants à les mobiliser au moment opportun. Les interventions de l'enseignant ont donc une orientation métacognitive et métadiscursive marquée, ce qui va nous intéresser dans la perspective des apprentissages langagiers. Pour Go, ce rôle de l'enseignant n'est pas contradictoire avec l'idée d'un horizon, d'une visée idéale, qui serait l'effacement du professeur, ces actes au sein de la discussion pouvant, à mesure qu'ils progressent, être pris en charge par les apprenants eux-mêmes.

La démarche ouvre ainsi le contrat didactique sur de nouveaux actes et rôles conversationnels que peuvent endosser les élèves. Dans une CRP, à partir du matériau de départ, ce sont les élèves qui ont la main sur la topicalisation en lien avec leur expérience et leurs intérêts. Certains peuvent, par des interventions, prendre en charge l'orientation discursive des échanges. La situation est favorable à des prises de paroles expansives pour développer une idée et la justifier, au cours desquels les apprenants peuvent s'impliquer en tant que sujet (et pas seulement en tant qu'élève). Cet engagement va de pair avec l'émergence de modalités d'échanges entre pairs où ceux-ci s'adressent directement les uns aux autres et enchaînent sur le discours d'autrui en déployant des stratégies discursives variées. Ces assouplissements dans ce qu'il est permis et attendu de l'apprenant, rejoignent la synthèse des effets sur la relation didactique et la redistribution des rôles que Muller & Borgé (2020) ont proposé concernant l'introduction de l'œuvre d'art en classe de langue.

Les modifications apportées aux relations didactiques nous permettent de voir ainsi la CRP comme un modèle singulier d'I.D., où l'on retiendra notamment que le réajustement des rôles autour d'un enseignant facilitateur ouvre sur l'expression personnelle des apprenants et sur l'endossement de différents rôles conversationnels. Y a-t-il dans ce modèle d'I.D. des

éléments saillants permettant de justifier son utilisation comme outil pour servir les objectifs d'apprentissages langagiers du FLSCO et pour favoriser l'inclusion scolaire des EANA ?

3.3 Que peut-on attendre de l'emploi de la CRP dans le cadre de l'apprentissage d'une langue ? Quelle place pour la CRP dans le cadre de la didactique du FLSCO ?

3.3.1 Un espace pédagogique propice à l'exploration des compétences discursives et interactionnelles à l'oral (Bouchard)

Une étude conduite par Bouchard (2015), dans un mémoire de recherche en éducation, vient appuyer l'idée que le dialogue philosophique pourrait être un contexte particulièrement intéressant pour rendre visible et faire construire progressivement une variété de stratégies et de structures langagières aux apprenants. Cet enseignant québécois part du constat d'un manque de données empiriques et d'indicateurs de progression pour évaluer le développement de la compétence orale de communication dans les situations d'oral polygéré à l'école, en particulier au niveau de sa composante pragmatique (ce qui correspond à l'enjeu de « caractériser le progrès qualitatif de la compétence pragmatique » selon le CECRL, 2005 : 101). Son travail a pour finalité de fournir une grille d'indicateurs pour pouvoir décrire, comprendre et quantifier les manifestations des compétences discursive et interactionnelle. Il choisit les dialogues philosophiques à l'école car il y voit une situation interactive porteuse sur le plan des apprentissages sociocognitifs et susceptible de solliciter la compétence pragmatique en raison de leur dynamique dialogique, coopérative et évolutive. Les résultats mettent spécifiquement en évidence la richesse des manifestations des compétences discursive et interactionnelle et peuvent donc être mobilisés ici pour soutenir l'idée d'un usage de la PPE pour travailler de façon transversale l'apprentissage de la compétence interactionnelle, y compris en classe ordinaire.

Attentif au lien pouvant exister entre la nature philosophique de la démarche et les manifestations repérées, l'auteur propose des pistes d'explication. La nature tâtonnante et

heuristique d'une recherche sur un objet complexe, sujet à des désaccords, marquée par une dynamique de co-construction du sens, expliquerait la grande variété d'actes discursifs ; par exemple sur le plan des déplacements idéels, des actes de prise de position, des actes d'étayage (explication ou exemplification sur ses propres énoncés ou ceux des autres), des actes de reformulation, des actes de désaccords, de conceptualisation, de questionnement ou des actes de rupture idéelle. Des indices permettent de formuler l'hypothèse que les gestes professionnels de l'enseignant, axés sur le questionnement (cf. 3.2.3) sont un facteur décisif pour rendre compte de la diversité des actes discursifs. Même sans opérer soi-même l'ensemble des types d'actes, même en retrait, il semble que le participant à ces interactions, pourrait bénéficier de la lisibilité sur les stratégies réalisées par les autres grâce à la proportion importante d'interventions métadiscursives que relève Bouchard dans son corpus. Il associe cette importance des actes « meta » à la complexité des objets traités et l'absence de plan préétabli par l'enseignant. Cela coïncide avec le souci des théoriciens de la PPE de confier à cette activité le rôle de rendre explicite les habiletés de pensées utilisées par le groupe et les actes de langage qui permettent de les porter.

« Naviguer dans la complexité et essayer d'en dégager collectivement du sens rend donc nécessaire, à certains moments clés, des interventions sur le cadre interactif lui-même, en vue de rappeler la ligne directrice que les locuteurs se sont fixés en début de dialogue, de mettre en relation la diversité d'idées émises afin d'en faire un tout le plus cohérent possible, de retracer le chemin discursif parcouru pour mieux en baliser la suite » (2012 : 158)

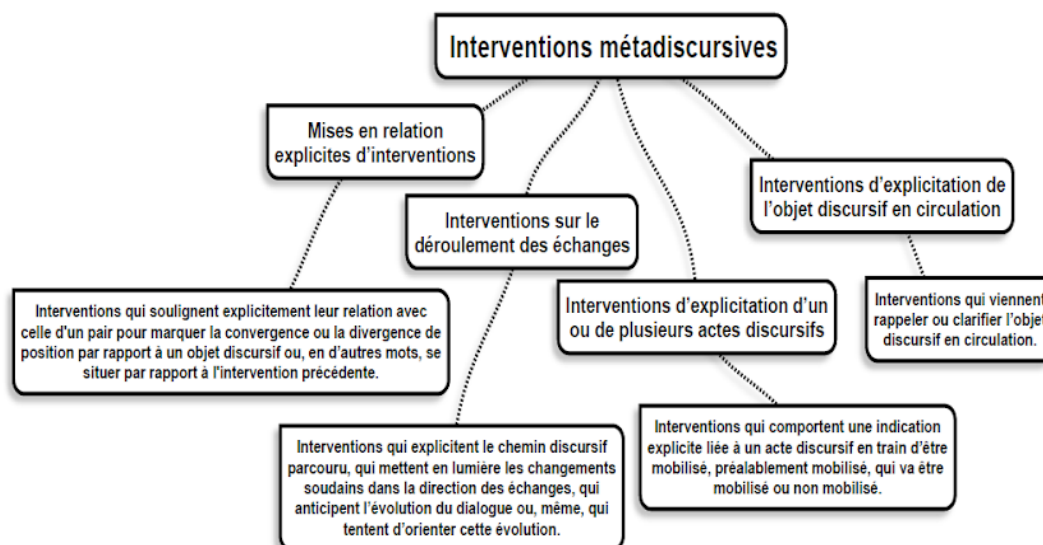


Figure 2 - Schéma des interventions métadiscursives (repris de Bouchard, 2015)

Au niveau interactionnel, il constate une diversité des modalités de gestion des TP, avec dans son corpus une prépondérance des TP autoattribués soit sous forme d'appropriation réactive soit sous forme de réappropriation. L'étude met également en évidence une diversité des enchaînements sur le discours d'autrui : une majorité d'enchaînements responsifs, mais une part importante d'expansions discursives et d'enchaînements contrastifs, et une part non négligeable d'enchaînements interrogatifs sur le discours d'autrui (plus de 8 % des enchaînements).

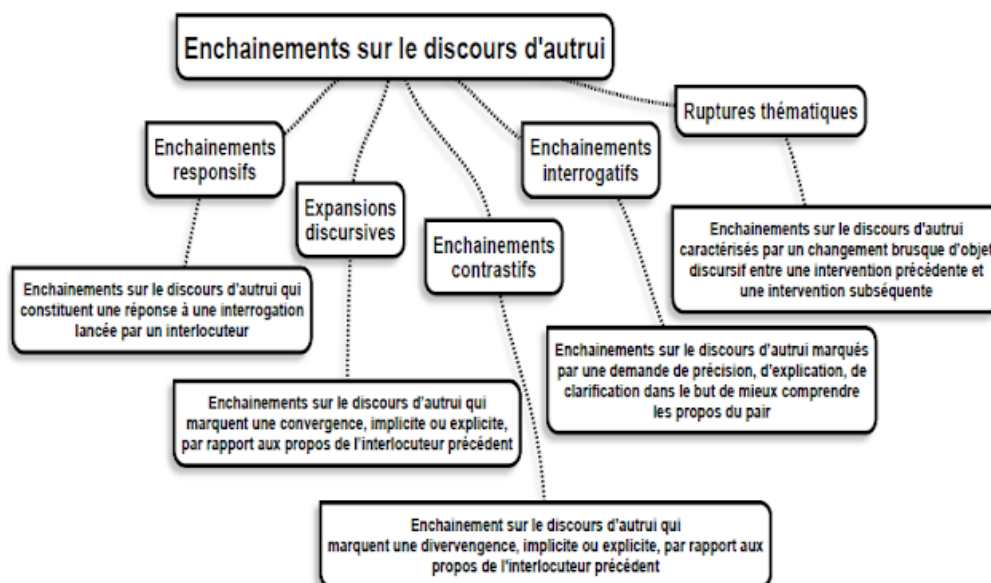


Figure 3 - Schéma des enchaînements sur le discours d'autrui (repris de Bouchard, 2015)

Ces éléments plaident pour l'ouverture d'un champ d'investigation sur les apports du dialogue philosophique comme contexte d'I.D. susceptible de servir au suivi des progrès de la compétence de communication à l'oral, en particulier dans sa composante pragmatique. Mais est-il également un cadre propice pour réaliser cet apprentissage avec des apprenants n'ayant en général pas atteint le niveau « seuil » B1, généralement associé à la réalisation d'activités argumentatives (dans les descripteurs du CECRL). Est-il pertinent de le proposer à des élèves débutants ou faux-débutants en cours d'acquisition du français comme langue de scolarisation ? Pour avoir des éléments de réponse à cette question il nous semble opportun de nous intéresser aux arguments avancés par ceux qui ont choisi cette pratique de la philosophie dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

3.3.2 Les motifs du choix de la PPE pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'approche « Philosophy Based Language Teaching »

En didactique des langues étrangères, il existe une approche récente désignée par le signe PBLT, pour *Philosophy Based Language Teaching*, qui fait le choix de s'appuyer sur le dialogue philosophique en CRP pour soutenir la dynamique des apprentissages langagiers. La littérature sur le sujet est très restreinte et se concentre sur *l'English Foreign Language* (EFL), mais nous avons pu recenser quelques articles dont une étude de référence présentant une recherche expérimentale avec groupe de contrôle pour tester l'efficacité de la démarche. Elle a été publiée en 2012 par Riazi & Shahini, dans un contexte universitaire d'enseignement de l'anglais en Iran. On peut également mentionner une autre étude avec un protocole similaire en contexte taïwanais (Tian & Liao, 2016).

La PBLT s'appuie sur des séances (de 2 heures selon les études consultées) qui s'appuient sur le protocole classique d'une CRP avec des aménagements orientés vers la structuration des contenus linguistiques. Pendant la discussion l'enseignant n'opère pas de corrections, mais peut proposer des traductions d'expression en L1 par exemple et il prend des notes sur les éléments intéressants sur le plan linguistique sur lesquels il choisira d'attirer l'attention du groupe. Après un temps de pause, le groupe revient sur le cheminement réalisé au niveau des idées et sur les nouveaux mots et les points de connaissances linguistiques qui ont été soulevés par la discussion. Pour finir, les apprenants produisent un texte sur le sujet de la discussion en prenant appui sur les ressources linguistiques apportées par les échanges oraux et « fixés » par l'enseignant au tableau (Dabbagh & Noshadi, 2016 : 1024).

Les promoteurs de cette approche reprennent les objectifs qui ont présidé à l'élaboration de la PPE par Lipman et ils visent donc le développement des compétences générales, en particulier la compétence interculturelle et la capacité à prendre en charge de manière autonome son apprentissage. Mais ils soutiennent également que les discussions philosophiques pourraient ne pas être une activité parallèle aux enseignements de langue, mais une activité centrale pour réaliser des apprentissages langagiers (et linguistiques) dans la langue-cible. « *Nous faisons l'hypothèse qu'exposer des étudiants d'ESL/EFL à la PBLT améliorerait leurs compétences d'expression orale et écrite comme leurs compétences réflexives* »⁷² (Riazi & Shahini, 2012, notre traduction). Les auteurs se réfèrent en particulier à des recherches en contexte occidental et en langue première qui ont objectivé des gains de

⁷² « We hypothesized that exposing ESL/EFL students to PBLT would enhance their speaking and writing as well as their thinking skills »

l'implantation scolaire d'un programme de PPE sur les compétences des élèves dans plusieurs domaines⁷³. Ils cherchent à savoir si l'on peut également objectiver des gains sur le plan de la motivation pour l'apprentissage d'une langue et sur le plan des compétences langagières en langue étrangère.

Les résultats présentés par Riazi et Shahini, aboutissent à des progrès significativement supérieurs en expression orale et écrite pour les apprenants ayant suivi la PBLT. Les données obtenues par la recherche en contexte taiwanais (Tian & Liao, 2016) ne portent pas sur les mêmes items, et les résultats ne convergent pas avec ceux obtenus par Riazi et Shahini, en particulier sur le plan de l'insécurité linguistique, les outils utilisés montrant une évolution de l'insécurité linguistique plus défavorable pour le groupe « PBLT ». Ce résultat est intéressant et amène les chercheurs à insister sur la prise en compte des facteurs culturels : le bouleversement des rôles traditionnels dans la forme scolaire à laquelle les apprenants sont coutumiers pourrait être un facteur d'anxiété, ce qui plaide selon eux pour un travail sur le long terme de familiarisation avec les modalités de la communication en CRP.

Les articles nous renseignent par ailleurs sur les éléments avancés pour justifier le choix de la CRP pour des classes de langues. Ils peuvent être regroupés derrière l'idée d'un engagement maximisé des apprenants dans la communication, favorisé par le traitement de questions philosophiques et le format dialogique et coopératif de la situation : « *un environnement d'apprentissage qui permet d'engager les apprenants dans des tâches qui font sens afin de promouvoir un usage authentique de la langue cible* »⁷⁴ (Tian & Liao, 2016 : 41, notre traduction). On rejoint la perspective d'une approche actionnelle en DDL, l'utilisation de la langue étant mise au service de l'expression de la pensée pour répondre aux enjeux de la situation de dialogue, à des questions « universelles » et qui ont été problématisées par les apprenants à partir des intérêts qu'ils ont en dehors de la classe de langue. Ce décentrement de l'attention de la maîtrise de la langue vers l'expression d'une pensée, permettrait une certaine libération de la parole, avec des interventions plus longues, s'appuyant sur l'interlangue et sur l'alternance codique, ce qui est facilitant pour créer des situations potentiellement acquisitionnelles. Cela est également corrélé avec la posture de l'enseignant qui réduit la dimension évaluative pouvant peser sur la communication.

⁷³ En particulier : Fair, F, Haas, LE, Gardosik, C, Johnso, DD, Price, DP & Leipnik, O (2015) "Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy for Schools*", 2(1), pp. 18-37.

⁷⁴ « a learning environment that can engage students in meaningful tasks so as to promote the use of target language in an authentic way »

La justification du choix de la PPE, par un décentrement didactique favorable à un engagement maximal des apprenants, est également mis en avant par la recherche-action conduite par Cayet (2021). Son expérimentation d'ateliers philosophiques « en langues » nous intéresse particulièrement par son enracinement dans la problématique de l'inclusion scolaire des EANA en France.

3.3.3 Les résultats d'une recherche-action sur des ateliers philosophiques plurilingues et interculturels en UPE2A (Cayet).

Cayet inscrit la recherche-action conduite lors de sa thèse de doctorat « *dans une démarche éthique globale qui cherche à remettre le sujet au cœur de l'enseignement-apprentissage* », qu'elle place sous l'égide d'une certaine philosophie de la relation (Glissant, 1997), de l'interculturel (Abdallah-Preteceille, 1999) et de la traduction (Meschonnic, 2007 ; Cassin, 2004). Elle assume le parti d'une exploration de pratiques porteuses de nouvelles conceptions sociétales, ici orientées vers l'idéal d'une société radicalement inclusive, comme réponse au malaise ressenti par l'enseignante en UPE2A qu'elle était, quant à la manière de se rapporter à ses élèves et à leur culture au sein de l'institution. Les ateliers de dialogue philosophique en UPE2A ont été choisis pour explorer des démarches à même d'apporter des réponses à cette problématique issue de son expérience : « *dans le cadre de l'inclusion d'élèves allophones venus d'ailleurs, comment mettre en œuvre une approche interculturelle relationnelle, humaniste et non culturaliste* » ? Grâce à une série de trois « expériences » (Robillard) impliquant 13 UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille pour une cinquantaine d'ateliers, Cayet a ainsi mis en évidence que l'usage du dialogue en CRP était possible dans le cadre de l'enseignement de la langue française aux EANA et elle a identifié plusieurs bénéfices qu'ils peuvent en retirer. Elle aboutit à une conclusion semblable à celle de Riazi et Shahini sur la place que pourrait occuper la PPE, non comme activité décrochée mais comme un outil d'une grande flexibilité pouvant être intégré quand cela est opportun (au niveau des thèmes abordés par exemple) : « *un complément indispensable aux activités plus formelles visant des compétences « micro » en langues* » (Cayet, 2021 : 425).

Le déroulement de la recherche-action a conduit à aménager le protocole de Lipman tout en en gardant la structure. Elle opte pour une entrée par notions philosophiques (plutôt que par la lecture d'un roman philosophique). Elle s'appuie également sur certains éléments

de la démarche des DVP de Tozzi, marquée par l'influence de la pédagogie coopérative de Freinet, avec l'attribution de rôles aux élèves dont certains relevant de la médiation et de la traduction. Comme dans l'expérience de la PBLT, les discussions philosophiques sont aménagées pour valoriser les ressources linguistiques mobilisées et elles sont complétées par des activités sur un livret qui permettent de les remobiliser. On retiendra en particulier que pour favoriser le démarrage des CRP avec des locuteurs se situant entre les niveaux A1 et B2, la chercheuse a progressivement mis au point, au long d'une série de trois expérimentations, l'utilisation d'outils de « création-médiation langagière », tels que le dessin réflexif (inspiré de Molinié) et la création de champs lexicaux plurilingues. Utilisés lors d'une phase initiale de réflexion individuelle, ils permettent un temps de préparation à la prise de parole (avec l'aide de l'enseignant) et donnent la possibilité de mobiliser les langues parlées par les élèves comme une ressource pour le travail collectif de conceptualisation et de problématisation. Le traitement contextualisé en plusieurs langues fournit par les élèves lors d'un tour de parole sert ensuite de matière pour le questionnement et la problématisation collective. Les apprenants changent ainsi de statut et deviennent en quelque sorte des personnes ressources pour la réflexion du groupe. Cayet donne plusieurs exemples de discussions où les différences de découpage des notions en plusieurs termes entre les langues constitue un levier heuristique pour le groupe afin de dégager les différentes dimensions véhiculées dans les notions philosophiques proposées.

Les enregistrements de séance et les nombreux *feed backs* des enseignants et apprenants (questionnaires et entretiens) ont permis de relever des indicateurs sur les principaux apports de la CRP avec les EANA :

- Cayet relève d'abord des implications socio-affectives dans les retours d'expérience. Les apprenants manifestent un plaisir et un intérêt important pour la pratique philosophique. Elle fait l'hypothèse que les sujets abordés et l'approche collaborative peuvent en être des facteurs explicatifs. L'engagement fort des élèves dans la pratique va de pair avec un processus d'« autorisation » (Go, 2010) ou d'« empowerment ». Les retours d'expérience révèlent que les élèves deviennent de plus en plus entrepreneurs. Cayet parle d'une « réhabilitation du sujet » qui explore dans le dialogue sa propre complexité, sans être renvoyé à une vision stéréotypée de sa culture d'origine. Le dispositif soutient ainsi la capacité de penser par soi-même des apprenants, qui est par exemple requise pour l'épreuve orale du brevet, tout en étant rarement travaillée.

- Les retours d'expérience indiquent également que le dialogue en CRP peut favoriser des processus acquisitionnels mais dans la perspective d'une éducation non formelle. Le « décentrement didactique », outre l'implication qu'il permet, donne l'occasion aux apprenants de chercher des solutions langagières pour exprimer leurs idées et la reprise de structures employées par les pairs. Des témoignages donnent également des indices sur un effet positif et durable concernant l'appropriation du lexique.
- L'expérimentation a encore permis de mettre en évidence des phénomènes sur le plan du rapport aux langues et à la maîtrise de la langue française. Le dispositif valorise les plurilinguismes présents dans les classes. Il a permis de remettre en question des représentations sur les limites imposées par le niveau en langue française des EANA, qui ne devrait pas être une barrière à l'ambition intellectuelle pour ces élèves.
- Cayet considère ainsi le « dérangement » des représentations et habitudes professionnelles comme l'un des apports majeurs révélé par cette recherche. Il permet d'ouvrir des brèches dans des ancrages jugés indiscutables a priori, de favoriser une posture réflexive des enseignants pouvant déclencher des processus de transformations des pratiques.

Ce dernier point rejoint l'idée préalablement énoncée que la pratique du dialogue en CRP, par la reconfiguration des relations au sein de la classe, permettrait aux enseignants de développer leur conscience des phénomènes opérants au sein des interactions didactiques et ainsi développer leur capacité d'action pour agir sur le cadre interactionnel de la classe.

3.4 Problématique et hypothèses de recherche

Il semble donc que la CRP puisse être considérée comme un instrument au service d'une dynamique d'inclusion pour les EANA. Reste une interrogation sur le choix des moments et des circonstances qui sont les plus adéquates pour exploiter les effets de cette pratique : avec les groupes uniquement composés d'EANA en UPE2A, en CLO avec les autres élèves, ou dans les deux contextes de manière articulée ? L'option d'une utilisation dans le cadre « protecteur » de l'UPE2A pourrait procéder d'une intention de préparer les participants en faisant le choix d'une pratique en groupes séparés. On pourrait parler dans ce cas d'un dispositif reposant sur une forme de non mixité volontaire, pouvant faire écho à la défense par Fraser de la constitution de « contre-publics subalternes », dans sa critique interne du modèle de l'éthique de la discussion d'Habermas. Les sujets pourraient ainsi instituer leur parole en étant en quelque sorte à l'abri des phénomènes d'insécurité pouvant les toucher dans un cadre ouvert. Toutefois les capacités développées font-elles l'objet d'un transfert au moment de la transition vers la CLO et son cadre interactionnel différent ? La question est envisagée par Cayet dans sa conclusion. Elle l'ouvre d'ailleurs sur la perspective d'une utilisation d'un tel dispositif en CLO voire sur l'ensemble d'un établissement, mais elle n'a pas eu l'occasion de conduire une telle extension de son expérimentation. Lors de la soutenance de sa thèse, à laquelle nous avons été convié, N. Auger remarquait d'ailleurs que le « nœud du problème » dans les modalités actuelles de l'inclusion scolaire se situait au niveau des pratiques en CLO. D'où une interrogation sur le choix de restreindre l'expérimentation du dialogue philosophique dans une perspective interculturelle aux EANA, sachant que l'éducation interculturelle devrait cibler l'ensemble des élèves.

C'est selon nous à ce niveau qu'il convient de situer notre problématique de recherche. Les études que nous avons présentées et qui servent d'arrimage théorique à notre enquête permettent de mettre en valeur que la PPE est porteuse d'une conception inclusive de la philosophie et de la société. Cela s'exprime dans un modèle relationnel qui permet d'organiser les I.D. d'une manière favorable à l'acquisition de compétences discursives et interactionnelles pour tous les élèves. Le dialogue en CRP est un cadre qui peut trouver sa place au sein d'un enseignement du français car il favorise des processus acquisitionnels. Cela a pu être testé dans le cadre des enseignements en UPE2A. Mais les bénéfices qui ont pu être objectivés le seraient-ils dans le cadre d'une pratique en classe ordinaire avec des EANA ? Le

dialogue en CRP peut-il avoir un effet sur les obstacles qui pèsent sur les EANA lors du passage de la classe de langue à la classe d'inclusion ?

La pratique du dialogue en CRP peut-elle constituer un instrument au service des besoins langagiers des EANA et au service de leur inclusion scolaire, y compris dans le contexte des classes ordinaires ?

L'hypothèse générale à laquelle nous souhaitons répondre est celle du caractère favorable de la pratique du dialogue en CRP en classe ordinaire, pour les EANA qui y sont inclus. Elle se décline en deux sous-hypothèses :

H1 : Par une possibilité accrue de participer aux interactions didactiques (**H1a**), La CRP serait favorable aux acquisitions langagières des EANA en CLO, en particulier à la compétence pragmatique interactionnelle (**H1b**).

H2 : La CRP favoriserait une dynamique inclusive au sein des groupes hétérogènes pouvant avoir une action positive sur le vécu des EANA (dimension psychoaffective, sentiment d'insécurité/sécurité).

Partie 2

-

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 4. Accéder à un terrain de recherche dans l'enseignement secondaire présentant les caractéristiques ciblées : le collège Vercors de Grenoble.

À défaut de corpus déjà disponible, il fallait identifier des lieux où le dialogue philosophique était utilisé avec des élèves allophones inclus en classe ordinaire. L'équipe du collège Vercors de Grenoble présentait ces caractéristiques. Il restait à déterminer les méthodes possibles en fonction des différentes contraintes pesant sur la recherche, notamment les contraintes temporelles pour le recueil de données et juridiques concernant le traitement des données.

Dans ce chapitre nous souhaitons restituer le cheminement qui a été le nôtre. Nous présentons l'institution qui a accueilli la recherche, son projet d'action éducative autour de la philosophie pour enfants, son dispositif UPE2A et les modalités d'organisation de la scolarité des EANA entre la CLO et ce dispositif.

4.1 Le choix d'une méthodologie directe pour traiter la problématique

Dans le chapitre 3 de ce mémoire, nous nous sommes référés à des études portant sur la mise en œuvre de démarches de dialogue philosophique inspirées de la CRP lipmanienne dans le cadre de classes de langue pour mettre en évidence les apports recherchés pour soutenir le développement de compétences langagières. A l'intérieur du système éducatif français, quelques expérimentations de pratiques inspirées par la PPE au sein de dispositifs UPE2A ont fait l'objet de publications. Les plus significatives sont celles ayant fourni le matériau de la thèse de Cayet (2021) dont nous avons mentionné les résultats et la dimension heuristique pour notre questionnement. Par ailleurs, nous avons également pu nourrir notre réflexion sur le rapport entre la pratique de la philosophie et l'enseignement aux EANA de travaux ayant étudié les possibilités d'une pratique du philosopher dans le cadre de l'enseignement spécialisé avec d'autres publics à besoins particuliers, par exemple les jeunes scolarisés en SEGPA⁷⁵ ou des élèves en situation de handicap moteurs ou de maladies invalidantes. La

⁷⁵ Voir par exemple Solère-Queval S. (2004). « Philosopher en Segpa. Pourquoi pas ? » in *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 85. Réseau Canopé.

thèse et les articles de Pettier ont été fondateurs dans ce domaine, ainsi que les publications de Bour et d'autres dans la revue *Diotime* (par exemple le dossier du n°26 de *Diotime*).

Toutefois, nos recherches documentaires ne nous ont pas permis d'identifier des études portant spécifiquement sur la pratique du dialogue philosophique en CRP dans le cadre de classe dite « ordinaire » incluant des publics EANA, et encore moins un corpus de données portant sur ce contexte ciblé. Le moteur de recherche de la revue *Diotime* par exemple, spécialisée en didactique de la philosophie et dans les « nouvelles pratiques philosophiques », ne renvoie qu'aux articles de Cayet concernant ce public. Les choix que nous avons opérés dans notre problématisation – de se concentrer sur l'inclusion en classe ordinaire et sur le dispositif de la CRP – nous ont donc conduit à nous orienter sur une méthodologie directe et la constitution d'un corpus dédié.

L'orientation de notre questionnement de recherche, avec son horizon d'identification de pratiques didactiques efficaces pour l'inclusion et l'enseignement aux élèves allophones, nous faisait également opter pour une démarche qualitative. Elle consiste à construire une compréhension ou une explication des phénomènes étudiés, ici des comportements humains dans un contexte situé, en s'intéressant au sens qui peut être conféré aux discours ou aux comportements observés. Il importe également de préciser d'ores et déjà que nous nous projetions sur une démarche de recherche à orientation empirique, même si notre expérience de praticien de la PPE et notre exploration des champs disciplinaires concernés nous ont permis de formuler des hypothèses à la fin de notre partie consacrée au cadrage théorique. Si la structure de cet écrit peut laisser penser à une démarche hypothético-déductive, nous préférons caractériser la démarche de recherche que nous avons élaboré comme inductivo-hypothético-déductive, car la formulation de ces hypothèses s'est réalisée à partir de notre expérience de terrain, alors même que nous étions déjà immergé dans les pratiques du groupe observé, et dans le croisement entre les données issues des premières observations et celles issues de nos recherches sur la littérature scientifique. Dans le chapitre suivant, nous aborderons la manière dont nous avons pris en compte le risque de « circularité » pour le chercheur qui recueille et analyse les données d'un corpus d'interaction en ayant formulé des hypothèses de recherche.

4.2 Rencontrer les informateurs : notre cheminement

Pour amorcer cette enquête, le premier enjeu a donc été d'identifier et de prendre contact avec des acteurs combinant deux caractéristiques dans leurs profils : 1) des professionnels praticiens du dialogue philosophique en CRP à l'école ; 2) concernés par l'enjeu de l'inclusion d'élèves allophones nouvellement arrivés, voire utilisant déjà la PPE dans le cadre de leur prise en charge des EANA. Pour identifier les personnes potentiellement « interviewables », nous nous sommes appuyés sur nos contacts professionnels et sur les directeurs de recherche avec qui nous avons ciblé quatre catégories d'informateurs : les directeurs d'établissement accueillant un dispositif UPE2A et porteurs de projets en PPE, les chercheurs travaillant sur les deux domaines, les coordonnateurs et enseignants chargés d'UPE2A, et les enseignants de classe concernés par l'accueil d'élèves allophones et mettant en œuvre une pratique du dialogue philosophique. Après avoir préparé un premier guide d'entretien à destination des professionnels ([annexe 6](#)), nous avons prospecté en envoyant des emails présentant le projet de recherche de façon succincte, comme une enquête « *sur les modalités et les effets de pratiques pédagogiques relevant de la philosophie avec les enfants, en contexte scolaire avec des élèves allophones* ». En cas de réponse positive, nous avons proposé par e-mail quelques questions de départ simples pour amorcer la réflexion de l'enquêté en prévision de l'entretien. Nous avons ainsi reçu plusieurs réponses positives à nos demandes d'entretiens, ce qui a permis de conduire 3 entretiens semi-directifs avec une valeur exploratoire, avant d'accéder à un terrain d'observation. Les personnes interrogées sont :

- Une enseignante d'école maternelle (ENS1) également animatrice d'ateliers philosophiques pour l'association Sève, qui réalise un programme annuel de discussions philosophiques en grande section de maternelle dans une école accueillant régulièrement des élèves migrants.
- Une enseignante d'élémentaire (ENS2) en cours de formation en FLE-FLS qui utilise régulièrement la PPE et l'a expérimenté en classe ordinaire avec des élèves allophones.
- A-S Cayet (CH1), chercheuse en science du langage dont la thèse porte sur les ateliers de philosophie en UPE2A et qui a accepté que les données de l'entretien ne soient pas anonymisées.

On peut noter qu'un entretien programmé avec une enseignante certifiée de philosophie, sensibilisée à la question de l'accueil d'adolescents migrants dans le cadre d'une de ses précédentes missions, a finalement été annulé. L'enseignante est revenue sur sa participation en mettant en avant le sentiment d'un manque de légitimité pour servir d'informateur sur le domaine investigué. Cet épisode nous a permis de nous rendre compte que le sujet soulevé par l'enquête pouvait déranger, par l'interrogation porté sur les pratiques existantes.

Enfin cette phase de prospection a également abouti à la prise de contact avec plusieurs membres de l'équipe enseignante de l'établissement qui allait nous servir de terrain de recherche. Cette équipe enseignante entretient des liens avec le laboratoire Lidilem de l'UGA dans le cadre de recherches qui ont été conduites à l'occasion de l'élaboration d'un dispositif d'ateliers philosophiques de type CRP dans leur établissement. Cet établissement héberge par ailleurs un dispositif UPE2A et les élèves EANA participent généralement au dispositif de philosophie. Ce contexte rassemblait donc les critères pour constituer un terrain susceptible de fournir des données pertinentes au regard du questionnement de recherche. Plusieurs enseignants m'ont donné leur accord de principe pour m'accueillir dans le cadre d'une période d'observation et de recueil de données, ainsi que pour m'accorder un entretien semi-directif qui aurait lieu en parallèle de mes observations sur le terrain, en particulier les coordonnateurs du projet « philo » et l'enseignante UPE2A A, également impliquée dans l'animation de discussions philosophiques en sixième. Cette professeure certifiée de français, acceptera d'être la professionnelle-référente lors du contrat de stage de recherche signé avec l'UGA et le collège Vercors. Intéressée par mon projet de recherche et la mise en place d'une approche ethnographique, elle nous aidera à élaborer les modalités concrètes d'organisation de la recherche sur le terrain sous la forme d'un projet de stage. Elle sera notre principale interlocutrice, servant de médiatrice dans nos relations avec la direction d'établissement notamment, pour faire valoir les intérêts de ma démarche dans le cadre des projets de l'équipe enseignante.

4.3 L'établissement d'accueil : contexte institutionnel et social

L'établissement scolaire qui a été le terrain retenu pour conduire l'enquête est un collège de petite taille, accueillant 395 élèves en 2021-2022⁷⁶, situé dans un quartier du sud de Grenoble relevant de la « Politique de la ville », la ZUS « Teisseire, L'Abbaye, Jouhaux ». L'établissement est classé en réseau d'éducation prioritaire (REP) au sein de l'Education Nationale, avec dans son aire une forte représentation des catégories socioprofessionnelles les moins favorisées scolairement, un taux de pauvreté autour de 40 % et l'indice de précarité le plus élevé de l'agglomération (selon les documents publiés par le

⁷⁶ Fiche établissement publié par l'académie de Grenoble en ligne : <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/uai/0381604M> [consultée le 20 / 08 / 2021]

collège⁷⁷, voir également Blanc-Lanaute, 2017). Les familles les plus aisées continuent de scolariser leurs enfants dans l'établissement. L'équipe enseignante présente une stabilité importante, avec très peu de nouveaux enseignants d'une année scolaire sur l'autre ces dernières années.

4.4 Le dispositif UPE2A : Son organisation, les élèves inscrits et l'enseignante en charge des enseignements de FLE/FLS

Comme nous l'indiquions au chapitre 2 (2.1), lors de leur arrivée sur le territoire, après l'examen de leur situation par le CASNAV, les EANA peuvent se voir proposer l'inscription dans un établissement disposant d'un dispositif UPE2A. De ce fait, certains apprenants EANA ne résident pas dans le secteur du collège. Nous avons même l'exemple d'un apprenant réalisant des trajets importants pour se rendre dans l'établissement du fait du changement de logement attribué à sa famille après son inscription. L'UPE2A dispose d'une salle dédiée, à côté du centre de documentation et d'information de l'établissement. Cette salle constitue un repère pour les EANA qui changent régulièrement de salles avec leur classe d'inclusion. Elle garde également la trace des activités et des projets du groupe via les affichages muraux. L'emploi du temps de cette salle est réajusté plusieurs fois en cours d'année par l'enseignante UPE2A en fonction de l'évolution des besoins et donc du nombre de cours suivis par les différents élèves (la constitution des groupes peut également évoluer). Le dernier emploi du temps indique que la classe est occupée par des groupes d'EANA 19 heures dans la semaine, mais pas toutes avec l'enseignante de FLE/FLS. En effet d'autres enseignants du collège interviennent pour des séances de DNL (maths et sciences) ainsi qu'une enseignante d'anglais pour des cours dédiés aux EANA.

L'enseignante A. partage, quant à elle, son temps de présence face aux élèves entre les cours en UPE2A et quelques heures d'enseignement du français avec une classe de sixième. C'est elle qui a la responsabilité, en se concertant avec les autres enseignants, de faire des choix sur les disciplines qui seront suivies avec leur classe ordinaire et celles qui ne le seront pas, en fonction du profil de l'élève, du test de positionnement et des besoins identifiés, avec toujours cet enjeu de permettre une continuité sur les enseignements suivis. A considère par

⁷⁷ Par exemple, les fiches de présentation des expérimentations sur les portails Innovathèque du MEN, de la CARDIE ou de l'OZP : <https://cardie.web.ac-grenoble.fr/node/85> , <https://www.ozp.fr/spip.php?article24951> [consultées le 20/08/2020].

exemple qu'il est souhaitable que les EANA suivent dès le début les séances de philosophie, même si ce jugement intègre une prise en compte des différences individuelles, par exemple les langues parlées et les possibilités d'intercompréhension ainsi que la posture d'élève. Nous reviendrons sur ce choix qui a été commenté lors des entretiens compréhensifs.

Lors de nos observations, 22 apprenants étaient concernés par les cours ayant lieu en UPE2A, même si certains d'entre eux n'étaient plus officiellement des EANA de par leur ancienneté et bénéficiaient de ce fait seulement de quelques heures lorsqu'ils n'avaient pas d'autres cours en CLO. D'autres en revanche, consacrent 10 à 12h de leur emploi du temps à des séances en UPE2A. Le tableau placé en [annexe 1](#), présente succinctement ces élèves du point de vue de certaines de leurs caractéristiques d'apprenants. Presque un quart des EANA sont des mineurs non-accompagnés (MNA) venus d'Algérie ou de pays d'Afrique subsaharienne. On peut relever qu'une majorité des élèves détient un niveau déjà avancé, entre les niveaux A2 et B1, ce qui, selon l'enseignante A, ne m'a pas donné la possibilité de voir l'hétérogénéité qu'elle a pu connaître à d'autres moments et donc des modalités de travail nécessitant une plus grande différenciation. Une élève grande débutante a toutefois commencé à être accueillie au cours de ma période d'observation. Un autre élève, scolarisé en cinquième, n'était pas encore lecteur autonome et demandait un accompagnement individualisé pour consolider les prérequis de la lecture.

50 % des EANA étaient scolarisés en 3^{ème} dont 6 d'entre eux arrivés lors de cette année scolaire. Deux classes de troisième regroupaient plusieurs élèves allophones, avec des profils différents comprenant par exemple des élèves ayant débuté le français cette année, des élèves ayant déjà commencé leur apprentissage l'année précédente et d'autres pour lesquels le français était langue seconde et langue de scolarisation dans leur pays d'origine. Cette donnée était importante à prendre en compte pour élaborer la stratégie d'observation.

Après le retard pris sur le projet d'observations, en raison de contraintes administratives et du confinement décidé en avril 2021 par les autorités publiques pour ralentir la pandémie de Covid-19, suivre ce groupe d'élèves de troisième impliquait également de s'adapter aux particularités du dernier trimestre de troisième en raison des échéances importantes de fin du collège, a fortiori pour les EANA : stage en entreprise, orientation scolaire, diplôme national du brevet (DNB) et notamment l'épreuve orale du brevet. Cela a entraîné de nombreux changements dans l'emploi du temps et dans les présences des élèves. Durant cette période sensible pour ces élèves, qui ont besoin de mobiliser fortement leurs ressources et d'investir du temps de préparation pour passer les épreuves en français, j'ai pu constater l'engagement

de l'enseignante pour conjuguer aux autres objectifs de l'enseignement en UPE2A, un accompagnement au plus près de leurs besoins individuels. Elle semble alors endosser un rôle de référente et de tutrice dans ces étapes (par exemple avec un investissement important dans le suivi des stages ou pour les assister dans leur préparation personnelle). Les élèves manifestent leur redevabilité comme cela apparaît à plusieurs reprises dans les entretiens. L'ensemble des élèves scolarisés en troisième a obtenu le DNB, la majorité en série pro et deux élèves en série générale, la plupart avec mention.

4.5 Un dispositif d'initiation à la philosophie pour tous les élèves de l'établissement

Le dispositif de PPE du collège, initialement baptisé « initiation à la pensée philosophique » a été formalisé à l'échelle de l'établissement à partir de l'année 2015, après quelques expérimentations impliquant notamment une enseignante de philosophie en lycée qui est venue proposer des pratiques aux élèves de sixième. Il est présenté comme un volet d'une action d'établissement plus large visant le développement des pratiques coopératives et la prévention du décrochage scolaire. L'équipe a enraciné le projet dans le diagnostic de difficultés au niveau du rapport à l'apprentissage lors de la transition entre les classes de CM2 et de sixième, d'où un démarrage des expérimentations en sixième. Les objectifs principaux mis en valeur dans les présentations du projet sont de permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages et de développer leur esprit critique, de construire des compétences argumentatives à l'oral, et du côté des enseignants de développer de nouvelles manières d'enseigner (moins verticales ou transmissives) grâce à la coopération entre enseignants et au transfert de compétences des chercheurs en didactique. Dans un article publié dans la revue *Diotime*, Blanc-Lanaute (2017) explique l'origine et les premiers pas du projet. Celui-ci a rapidement obtenu l'adhésion d'une grande partie des enseignants (de huit professeurs animant les séances en 2014 à plus d'une quinzaine en 2021). En 2016, après moins de deux années d'existence, il a obtenu une reconnaissance du M.E.N. en devenant lauréat du prix de l'éducation prioritaire et d'un label innovation 2016.

Le dispositif concerne désormais trois niveaux de classes (sixième, cinquième, troisième) soit près de 300 élèves. Dans chacune des classes de ces niveaux, une heure par quinzaine est ainsi dédiée aux discussions philosophiques. Elles figurent dans l'emploi du temps des élèves au même titre que les disciplines traditionnelles et sont prises en général sur

les horaires de français, voire d'histoire-géographie. Deux enseignants co-animent l'atelier mis en place pour chaque classe, ce qui donne l'occasion de pratiques de co-enseignement mais aussi des organisations en demi-classe pour les moments de dialogue. La connexion avec le monde de la recherche est importante, le projet ayant été élaboré en lien avec une formation de l'équipe par J-P Simon et ses collaborateurs au laboratoire Lidilem, et le projet a pu offrir des matériaux pour plusieurs thèses au sein du laboratoire comme celle de A. Fournel (2018). Cela a également permis à l'équipe de travailler sur des données construites par les chercheurs à partir d'enregistrement pour objectiver les phénomènes ayant lieu dans les pratiques et dans les discours des apprenants.

Si la notion de CRP, ne figurait pas dans les premières formalisations du dispositif, c'est bien ce modèle qui inspire le plus les pratiques du dialogue et sur lequel s'est appuyé la formation des enseignants à l'animation. Au niveau de la mise en œuvre, les enseignants suivent, avec des variations, le schéma général de déploiement d'une CRP que nous avons présenté dans le chapitre 3, au travers de séquences de 2 à 3 séances sur un même sujet. Les séquences sont co-construites, partagées dans un espace informatique commun et s'organisent dans une progression des thèmes abordés par niveau de classe. Des extraits des romans philosophiques de Lipman, notamment *La Découverte de Harry Stottlemeier* (1974, trad. 1985) et *Lisa* (1976, 1983), figurent parmi les ressources utilisées par l'équipe, au côté d'autres déclencheurs : œuvres d'art, extraits de films, mises en situation (dilemmes ou jeux, par exemple), situation de vie de classe ou événements vécus par le groupe. Une des enseignantes développe également l'entrée par l'expérience artistique (musicale). Cette première étape se clôture sur un temps d'élaboration de questions, qui sont analysées, classées, retravaillées, pour finalement ne retenir qu'une question philosophique qui fera l'objet du dialogue philosophique. La (les) séance(s) qui suivent sont consacrées à la discussion du problème choisi, en adoptant l'organisation en « cercle de parole » et se termine idéalement par l'élaboration d'une trace, individuelle ou collective.

Lors des différents échanges que nous avons pu avoir avec les enseignants, plusieurs indices nous ont permis de penser que les mesures sanitaires prises dans le cadre de l'épidémie de Covid-19, qui sévit depuis mars 2020, ont impacté cette pratique. Outre les absences d'enseignants et d'élèves, la priorisation des autres enseignements quand des rattrapages sont nécessaires, ont pu réduire le volume de séances consacrées aux ateliers de dialogue philosophique.

Chapitre 5. Définir les stratégies et les outils d'une démarche ethnographique.

5.1 Pourquoi une démarche ethnographique ?

Nous souhaitons enquêter sur les apports de la pratique du dialogue en CRP, non pas en étudiant les phénomènes idéaux pouvant être inférés à partir du modèle théorique de cette méthode, mais en portant une analyse d'évènements de communication réels qui ont lieu dans les situations didactiques à l'école, pour y repérer des phénomènes pouvant nous instruire concernant notre questionnement de recherche. Il s'agit donc de travailler sur des données effectives observées dans des classes avec des EANA, en prenant en compte les variables contextuelles comme l'utilisation de démarches didactiques par les enseignants. C'est pourquoi nous avons opté pour une démarche méthodologique qualitative et compréhensive, inspirée de l'approche ethnographique de la classe au sens d'une recherche « *qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique* » (Cambra Giné, 2003 : 13). Dans une approche « commandée par les données » (*data driven*), les constructions théoriques doivent être mises au service des données empiriques et non l'inverse, ou comme l'énonce assez sarcastiquement Labov, « *Les linguistes ne peuvent plus désormais continuer à produire à la fois la théorie et les faits* » (1976, p. 277, cité par Kerbrat-orecchioni, 1998 : 58). Le fait d'opter pour une démarche ethnographique signifie donc que nous ne cherchons pas à vérifier la validité d'un modèle théorique, mais qu'on se place au niveau des pratiques concrètes et de leurs effets dans les réalités de la classe. L'observation est écologique, elle essaye de prendre en compte tous les paramètres qui interviennent sur la situation, y compris ceux qui n'étaient pas anticipés au départ. Elle permet, comme l'indique V. Miguel Addisu dans la présentation de sa démarche, de « *documenter la didactique du point de vue des élèves* » (2020 : 92) et pour ce qui nous concerne du point de vue de l'ensemble des acteurs impliqués dans leurs pratiques réelles quotidiennes, ce qui permet de faire le lien entre sociolinguistique et recherche didactique (notion de « sociodidactique » chez Billiez).

Cette primauté des données signifie que l'interprétation doit en être issue et ne pas leur être antérieure. Dans notre cas, il est certain que le cycle de recherche était entamé avant le recueil de données et qu'en raison de notre investissement antérieur sur le sujet nous avons des convictions que nous souhaitons mettre à l'épreuve. A cela s'ajoute que le contexte scolaire est familier en raison de notre expérience d'enseignant et d'apprenant. Il s'agissait donc de développer une posture méthodologique d'observateur, marquée par une ouverture aux événements, une propension à s'étonner, une adoption du point de vue des acteurs, pour pouvoir se faire instruire par les situations. Les données ainsi recueillies, traitées ensuite en tant que matériau d'analyse, peuvent faire émerger de nouvelles pistes ou hypothèses pour la recherche. L'ordre de présentation de cet écrit peut laisser penser à une démarche hypothético-déductive ou les hypothèses seraient formulées en amont du terrain ethnographique dont les pratiques seraient passées au filtre de catégories présélectionnées. Concrètement c'est au moment de la phase d'immersion dans le milieu étudié que la problématique et les hypothèses se sont ajustées puis stabilisées, avant de conduire l'analyse des données constituées en un corpus.

5.2 La stratégie de recueil initiale

Les notions de variation, d'ajustement des postures entre *interactants*, notamment entre apprenants et enseignants (Bucheton & Soulé, 2009), se sont rapidement imposées comme des éléments importants pour définir la stratégie d'obtention de données pouvant nous instruire dans notre questionnement de recherche. Les comportements des locuteurs sont variables et ces variations sont dues à des causalités diverses. Il s'agissait de pouvoir établir des liens entre des variables des situations de communication didactique et les variations repérées dans les conduites langagières des enquêtés. Le cadre temporel du mémoire de master 2 ne nous permettait pas d'envisager une étude longitudinale, pour repérer les évolutions des comportements en lien avec un programme de formation en PPE. En revanche, il était possible de s'appuyer sur les observations des EANA dans des contextes d'apprentissage différents pendant une même période, ainsi que sur les données semi-provoquées d'entretiens compréhensifs pour accéder aux discours des acteurs sur l'objet qui nous intéresse.

Ces considérations nous ont conduits à rechercher au sein de l'établissement, une situation propice pour suivre un même groupe d'apprenants allophones dans le contexte de leurs enseignements en classe de langue et dans les ateliers philosophiques avec leur classe d'inclusion. Les conseils de l'enseignante UPE2A m'ont alors permis d'identifier un groupe d'élèves EANA, de niveau 3^{ème}, inclus dans la même classe ordinaire. Cette classe rassemblait des conditions intéressantes pour nos observations, car elle comprenait des apprenants présentant des profils variés au niveau des parcours de migration et des biographies langagières et scolaires ; des allophones débutants en français arrivés dans l'année, des EANA ayant déjà eu le français comme langue seconde et/ ou de scolarisation dans leur pays d'origine, mais avec des degrés de scolarisation variables, des élèves déjà avancés dans l'apprentissage de la langue ou d'anciens EANA, des élèves enfin, issues de l'immigration et ayant une autre langue première que le français. La classe de 3^{ème} réalise un atelier-philosophie bimensuel sous la conduite d'un professeur d'histoire et d'une professeure de français, formés à la pratique du dialogue en CRP.

Défini en concertation avec A., notre plan d'action consistait initialement à réaliser une immersion dans la classe d'UPE2A en procédant à des enregistrements de séance avec les élèves de 3^{ème}, et d'accompagner par ailleurs les élèves de cette classe dans leurs séances de philosophie ainsi que dans les autres cours en CLO des professeurs animant les CRP. Cette stratégie visant le recueil de données naturelles était complétée par des actions portant sur des données semi-provoquées. L'enseignante A. avait par le passé expérimenté quelques séances de dialogue en CRP avec une classe d'UPE2A et souhaitait saisir l'occasion de ce stage pour renouveler l'expérience.

5.3 Les outils utilisés pour la collecte des données

En parallèle de l'élaboration de ce plan de collecte de données, nous avons préparé les outils sur lesquels notre démarche pourrait s'appuyer, afin d'être prêt et efficace sur le terrain. Il s'agit des méthodes de l'entretien compréhensif et des outils de l'observateur que sont les grilles d'observations et les techniques de prise de notes.

Notre travail a d'abord porté sur la préparation des entretiens dans la mesure où certains d'entre eux allaient avoir lieu avant mon immersion dans le milieu scolaire. Pour cela nous

nous sommes appuyés en particulier sur les fiches techniques proposées par Revillard⁷⁸ afin de décider des manières de formuler les courriers de demande d'entretien et les guides d'entretiens (annexes 6 et 7). Ceux-ci ont été ajustés après les premiers essais et en fonction du profil de la personne interrogée. Un guide d'entretien spécifique a été réalisé pour les rencontres avec les apprenants. Dans les deux cas, nous avons opté pour un document prévoyant des questions initiales et des suggestions de questions complémentaires ou de relances possibles en fonction du déroulement. Les thèmes que je souhaitais aborder avec les professionnels étaient déclinés de la façon suivante :

- 1) La place de ces questions dans votre parcours professionnel et son contexte actuel.
- 2) Les objectifs et bénéfices recherchés par les ateliers de philo à l'école.
- 3) les spécificités, les besoins et les compétences du public d'élèves allophones.
- 4) Les organisations et modalités d'inclusion.
- 5) Les résultats repérés.

Lors de la préparation des entretiens, nous avons été amenés à réaliser des choix au regard des différents biais que peut contenir cet outil. Comme la présentation de notre sujet nous amenait à installer au départ les catégories thématiques de notre recherche, avec notamment cette identification d'une problématique liée à la catégorisation institutionnelle d'un public (EANA), il convenait d'anticiper sur le risque d'une circularité trop importante, l'entretien pouvant nous renvoyer notre propre structuration du champ. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas porter à la connaissance des sujets interrogés le guide d'entretien, ou seulement *a posteriori* pour ceux que cela intéressait, en nous contentant de proposer une ou deux questions « d'amorce » de la réflexion dans les e-mails, différentes selon le rapport du professionnel à l'objet de la recherche. Le guide devait nous permettre d'identifier les domaines qui étaient couverts durant l'entretien et de garder « sous le coude » des relances possibles pour permettre à la personne enquêtée de développer son propos. Nous nous sommes également fixés des principes de conduites avec l'aide de nos directeurs de recherche, qui nous ont épaulé lors d'une réunion en amont des premiers entretiens. Nous les avons répétés avant les entretiens en anticipant suffisamment sur la présence de l'enquêté afin d'être dans de bonnes dispositions. Ils consistaient globalement à permettre à la personne de s'installer progressivement dans une parole réflexive en lui laissant le temps d'exposer sa pensée dans la longueur. Nous nous sommes également fixé l'obligation d'identifier lors de la

⁷⁸ Professeure de sociologie à Sciences Po qui propose des ressources pédagogiques pour les méthodes qualitatives sur son site internet : <https://annerevillard.com>

phase d'analyse, le niveau d'indépendance des propos ou à l'inverse d'influence de l'enquêteur sur les contenus énoncés par le sujet interrogé.

Dans notre cas l'asymétrie des rôles sociaux entre intervieweur et interviewé peut-être compensé par le fait que les personnes écoutées sont des praticiens engagés dans le développement de la PPE, ce qui diminue dans l'échange la dépendance thématique à l'égard de l'intervieweur (Blanchet et Gotman, 1992). Malgré tout, le caractère relativement « nouveau » du questionnement soulevé pouvait réduire la possibilité des enquêtés de s'appuyer sur un arrière-plan structuré et les plaçait dans une position marquée par le questionnement.

Pour aborder les observations, nous nous sommes munis d'une grille d'observation des situations de classe issu de notre précédente expérience pour le mémoire de première année de Master. Celle-ci se décline entre un repérage des éléments de la situation didactique, l'interprétation des choix enseignants sous-jacents et les effets sur les conduites des apprenants. Très vite nous constatons la difficulté d'usage de cet outil *in situ* et nous l'abandonnons pour une prise de notes plus libre sur un journal de bord. Nous imprimons également des exemplaires de tableau synoptique vierge : une ligne par activité et des colonnes permettant de mentionner les compétences visées, les activités langagières, les modalités d'interactions, les supports pédagogiques et un résumé de la séance. Un tel document nous permet de conserver une vision d'ensemble des différentes séances observées, de leur enchaînement et de leurs contenus. Il est renseigné sur place lors de moment « calme », généralement entre les séances observées.

Les prises de notes sur le carnet de bord permettent de compléter les enregistrements par des traces des phénomènes qui n'apparaissent pas à leur écoute, par exemple les conduites non verbales, les aspects spatiaux de la situation, les traces écrites, autant d'éléments que l'enregistrement ne restitue pas. Je prévois d'ailleurs de demander à conserver des exemplaires des documents utilisés par les élèves et à photographier les traces réalisées au tableau. Ces notes conservent également une trace des idées qui émergent au moment des observations et qui pourront être remobilisées au moment de l'analyse des enregistrements. Il s'agit ainsi d'un ensemble de techniques visant à pallier les limites de la mémoire. De retour à notre table de travail, nous prévoyons d'organiser et d'enrichir ces notes en les dactylographiant sur un fichier dédié. Après avoir recueilli les informations connues des

enseignants sur leurs apprenants, nous prévoyons également la réalisation d'un tableau synthétisant un certain nombre des caractéristiques des apprenants ([annexe 1](#)).

5.4 Déroulement de la collecte de données : limites rencontrées et ajustements nécessaires

Plusieurs contraintes sont venues peser sur le processus et ont limité en partie le plan de collecte de données prévu initialement. Nous allons maintenant rendre compte des obstacles rencontrés lors de cette phase avant de présenter le corpus final que nous avons pu constituer pour l'analyse des données.

En janvier 2021, nous avons eu l'accord de principe des enseignants concernés pour accueillir notre recherche, ce qui a permis l'élaboration du projet de stage en concertation avec A. l'enseignante de l'UPE2A et d'un document de convention de stage qui a été transmis à la direction de l'établissement. L'absence de l'enseignante (pour congé de maladie) après les vacances d'hiver a repoussé la signature de la convention au mois de mars mais celle-ci n'étant plus valide en raison des dates, a ensuite été refusée par l'UGA, ce qui a repoussé le début de la période d'observation à la fin du mois de mars 2021. Ce contretemps s'est enchaîné avec la décision des autorités publiques de fermer les établissements scolaires et de passer les élèves en enseignement à distance durant le mois d'avril 2021, pour contrer la recrudescence des contaminations au SARs-coV-2. Il a donc été nécessaire de reprogrammer les temps d'observation au mois de mai et de juin 2021. Cette période était également moins propice en raison de changements réguliers dans l'emploi du temps des élèves de troisième qui préparaient les épreuves du Diplôme National du Brevet (DNB). Certains étaient également absents en raison des stages en milieu professionnel qu'ils doivent réaliser durant cette dernière année de collège.

Une autre difficulté a été rencontrée avec les demandes d'autorisation d'enregistrer qui portaient initialement sur des captations audios et vidéos. Mme Toribio, principale du collège, a souhaité soumettre notre document au conseil juridique de l'établissement et nous a ensuite indiqué que seul l'autorisation d'enregistrer le son était acceptée. Nous nous sommes appuyés sur les enseignants pour la distribuer aux élèves, afin de recueillir l'accord de leurs responsables légaux ([annexe 5](#)). L'organisme en charge des Mineurs Non Accompagnés (MNA), l'ADATE, a opposé un refus à cette demande, ce qui a fortement limité les possibilités d'enregistrement de séances. Les échanges que j'ai pu avoir avec A. m'ont donné

des indices pour faire l'hypothèse que ces refus étaient liés à des expériences antérieures entre l'association et l'établissement. Dès lors il ne m'était plus permis de faire l'ensemble des collectes envisagées. Certains enregistrements devaient être coupés en fonction des personnes intervenant dans les interactions. J'ai pu observer et proposer des entretiens aux élèves concernés mais je n'ai pas enregistré ces échanges.

La conjonction de ces obstacles a significativement impacté le projet initial. Face à la restriction temporelle, nous avons privilégié la conduite des entretiens avec les apprenants et les observations des EANA en UPE2A et lors d'ateliers de philosophie, même si le nombre de séances observées fut très limité. Nous n'avons pas observé les élèves en CLO lors d'autres enseignements disciplinaires, ce qui limitera la portée de nos analyses.

Nous proposons ci-dessous un tableau de synthèse qui rend compte du déroulement effectif de la période d'enquête. Nous y présentons les actions qui ont finalement pu être réalisées, des premiers entretiens à la constitution du corpus, en rappelant les outils de l'enquête (5.3).

1 ^{ère} phase: Entretiens exploratoires et négociation de l'accès au terrain.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Entretiens semi-directifs</u> à visée exploratoire avec des professionnels pratiquant le dialogue philosophique à l'école et concernés par la scolarisation d'élèves qui acquièrent le français comme langue de scolarisation : enseignants de 1^{er} et 2nd degré / Chercheuse travaillant sur le sujet. ➤ <u>Rencontre avec les informateurs pour préparer le terrain</u> : échanges avec les enseignants initiateurs du projet philo du Collège Vercors (e-mails, échanges téléphoniques), rencontre avec l'enseignante UPE2A pour formaliser le projet de stage dans l'établissement.
2 ^{ème} phase : Recueil de données authentiques et semi-provoquées sur le terrain.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Enregistrement d'interactions didactiques en classe</u> : nous avons défini une stratégie d'observation afin de pouvoir observer plusieurs élèves allophones nouvellement arrivés (et ex-EANA) à la fois lors de discussions philosophiques en groupe-classe (CLO) et dans le contexte habituel de leurs classes de FLS-FLSco avec ENS UPE2A, et lors d'une discussion philosophique organisée à l'occasion de mon enquête. Choix stratégique de se concentrer sur une classe de 3^{ème} où sont inclus un nombre important d'apprenants EANA ou ex-EANA aux profils variés. ➤ <u>Entretien semi-directifs individuels</u> avec l'enseignante UPE2A, avec un enseignant d'histoire-géographie en charge d'une classe de 3^{ème} pour les ateliers-philo, avec un enseignant coordonnateur du projet « philo » dans l'établissement. ➤ <u>Entretien semi-directifs individuels avec les apprenants</u> EANA participants aux dialogues philosophiques en CLO : 11 entretiens, autorisation d'enregistrer obtenues pour 6 élèves.
3 ^{ème} phase : restitution des données.

➤ **Les transcriptions** des entretiens sont réalisées en intégralité, en revanche l'exhaustivité n'est pas possible pour les séances de classe en raison du volume d'heures d'enregistrement. Les extraits sont sélectionnés en fonction de leur représentativité par rapport aux types d'interactions observées dans les différents contextes et en fonction de leur pertinence au regard des observables définis dans ma grille d'analyse. Pour transcrire, nous utilisons une convention adaptée du groupe de recherche IDAP (DILTEC, Université Paris 3), et nous en précisons certains points en nous référant au découpage de Mondada (2000).

Figure 4 : Tableau de synthèse des trois phases de l'enquête

A l'issue de la période de recueil, les données naturelles que nous avons pu collecter portent sur :

- **18h de séances de classes observées** : 3 h de séances de philosophie en CLO et le reste observé en UPE2A. 3 séances ont pu faire l'objet d'un enregistrement et de transcriptions. Une autre séance relève de données semi-provoquées car nous nous sommes impliqués dans la préparation des contenus didactiques afin de proposer une situation de dialogue philosophique en UPE2A.
- **16 entretiens compréhensifs** qui représentent une durée de 10h :
 - 11 apprenants au total (2h 45min) dont 6 pour lesquels nous avons l'autorisation d'enregistrer, qui ont duré entre 7 et 18 minutes, pour un total de 1h 17 min d'entretiens enregistrés. Les transcriptions sont en annexe.
 - 6 enseignants ou chercheurs dont 3 professionnels de l'établissement accueillant la recherche. Ces 6 entretiens ont fait l'objet de transcription et représente une durée cumulée de 7h 19 minutes.

Les enregistrements ont été réalisés au moyen d'un dictaphone numérique. Cela implique d'une part que les éléments non verbaux présents dans la situation ne pouvaient pas être conservés et traités ultérieurement lors de la réécoute et cela nous imposait donc d'être vigilant à compléter l'enregistrement par des prises de notes sur notre journal de bord (sur le vif ou *a posteriori* mais à court terme) sur les éléments non verbaux saillants identifiés pour ne pas omettre des données significatives. D'autre part, cette modalité d'enregistrement rendait difficile l'écoute et la transcription de moments d'échanges multipolaires, par exemple lors de phases d'interactions en petits groupes qui se caractérisent en général par beaucoup plus de phénomènes de chevauchement. Dans ces cas de figure, notre stratégie a été le plus souvent de faire le choix d'un groupe et de positionner le dictaphone à proximité de celui-ci. Toutefois, le « bruit » engendré par les échanges collatéraux rend presque impossible la transcription des échanges dans ce groupe. Cela est préjudiciable pour nos intérêts car nous nous sommes rendus compte que ces changements dans les modalités organisationnels, fréquents dans les séances que nous avons observées en UPE2A (mais pas en CLO, seulement

dans des moments de flottement liés à une transition ou un temps d'installation matérielle de l'enseignant), donnent lieu à des conduites différentes dans la gestion des interactions chez les enquêtés. Nous avons pallié à cela en utilisant abondamment la prise de notes. Il est important de pouvoir s'appuyer sur les éclaircissements que peuvent fournir ses notes en complément des données qui seront analysées à partir des enregistrements. C'est pourquoi nous considérons que les notes du journal de bord font partie intégrante du corpus de l'enquête.

Chapitre 6. La constitution d'un corpus et les choix pour son analyse.

Après avoir rassemblé des données naturelles lors de la phase de collecte, il convient de les convertir en un matériau écrit qui va permettre des explorations concernant notre questionnement de recherche et les hypothèses que nous avons formulées. Transcrire consiste à assurer cette transformation des données orales sous une forme écrite, selon des règles qui doivent être en cohérence avec les propositions théoriques et les présupposés méthodologiques du chercheur. Nous préciserons dans une première section, la manière dont nous avons pris en compte les enjeux et les biais qui peuvent intervenir dans ce processus ainsi que certains choix de notre stratégie de transcription.

Ce travail permet d'obtenir un corpus. La construction de cet objet pour la recherche, à partir du matériel empirique, est pensée à partir des objectifs de la recherche et des hypothèses initiales énoncées à la fin du cadrage théorique. Nous en présenterons les différents éléments sous la forme d'un tableau dans la deuxième section de ce chapitre.

La construction d'un corpus va également de pair avec une réflexion sur les modalités de traitement de la masse des éléments qu'il contient au moyen de catégories descriptives pertinentes pour l'objet de la recherche. L'élaboration d'une grille d'analyse doit se faire en gardant à l'esprit le besoin de se prémunir du risque de circularité. Pour cela nous nous sommes appuyés sur des méthodes de codage des unités de l'interaction empruntées à d'autres recherches. Nous avons également retenu un ensemble d'observables ajustés à notre questionnement spécifique sur les conduites des EANA dans les interactions didactiques et aux éléments théoriques sur les enjeux de leur inclusion que nous a apporté l'étude de la littérature sur le sujet. Ainsi la dernière section présente-t-elle également la grille d'observables sur laquelle nous nous appuyons pour l'analyse du corpus.

6.1 Choix opérés pour le travail de transcription

Transcrire rend possible la restitution et l'étude des données dans une publication scientifique. Cela offre une représentation visuelle des données qui permet de réaliser des opérations utiles pour l'analyse, mais cela fige dans une « inscription littéraire » des données issues d'un « flux continu en contexte » (Mondada, 1998). Citant Mondada, Faupin écrit que « loin d'être un exercice simple et mécanique, consistant à écrire ce que font et disent les

participants enregistrés, la transformation d'un événement temporel et multimodal en une représentation textuelle est radicalement sélective et « configurante » (Ibid, 1998 : 84). On peut en effet ré-écouter un enregistrement à plusieurs reprises et « entendre » systématiquement des variations » (2015 : 325). Il s'agit donc d'un exercice qui transforme les données, d'une part parce qu'il opère une réduction de celles-ci et d'autre part parce qu'il ne peut être neutre et implique déjà une interprétation dans laquelle intervient le point de vue de l'enquêteur. Ces phénomènes inhérents à cette action doivent être conscientisés et contrôlés au moyen d'une clarification préalable des règles qui président à sa réalisation. Celles-ci doivent servir la triple exigence de cohérence avec les besoins de l'enquête, de lisibilité du matériau produit et de fidélité au contexte du recueil.

Conformément aux principes de notre approche qualitative (cf. 5.1), nous nous sommes positionnés sur la question de la sélection en choisissant de ne pas transcrire uniquement les passages pouvant illustrer des phénomènes mis en valeur dans le cadrage théorique ou pouvant servir à illustrer notre argumentation. Une telle pré-sélection prendrait le risque d'orienter fortement les résultats selon les catégories préalables du chercheur. Pour autant nous ne pouvions pas non plus opter pour l'exhaustivité, d'une part en raison du volume des enregistrements réalisés et du temps important requis pour la réalisation des transcriptions et d'autre part, des contraintes de l'enregistrement audio que nous avons mentionnées précédemment. Aussi avons-nous fait le choix de ne transcrire que des extraits pour trois entretiens avec des enseignants qui étaient relativement longs et qui contenaient des digressions s'éloignant du cœur du sujet de l'entretien. Pour les séances de classe enregistrées, nous avons décidé de ne pas transcrire certains échanges instrumentaux qui se traduisaient essentiellement par des actes langagiers de l'enseignant pour organiser la classe. La qualité des enregistrements nous a par ailleurs empêché de transcrire les moments de travail en groupe en raison du recouvrement des échanges des groupes visés par le bruit généré par la multiplicité des échanges simultanés. Ce dernier point constitue un manque préjudiciable au niveau du corpus des transcriptions que nous devons pallier au moment de l'analyse en nous appuyant sur les notes du journal de bord.

Afin de favoriser la lisibilité du corpus, et comme notre sujet n'intéresse pas directement la phonétique, nous avons opté pour une transcription orthographique inspiré des codes du

groupe de recherche IDAP⁷⁹ que nous avons légèrement amendés pour nos besoins. La convention de transcription est la même pour les entretiens et pour les séances en classe. Il s'agit par ailleurs d'une transcription linéaire formalisant les tours de paroles comme unités. Comme il s'avère parfois difficile de les isoler lorsque les prises de paroles se superposent, nous avons indiqué les chevauchements en gras.

Si la dimension de réduction de la richesse des données se traduit déjà au niveau du matériau verbal par des segments inaudibles ou incertains (les premiers codifiés par des X en nombre équivalent au nombre de syllabes prononcées, les deuxièmes encadrés par des #), c'est au niveau de la multimodalité que l'appauvrissement est le plus important. À l'absence des phénomènes non-verbaux, spatiaux et matériels dans les enregistrements audio transcrits, s'ajoute le risque d'un effacement des phénomènes paraverbaux, comme les attitudes vocales et respiratoires accompagnant les énoncés. C'est pourquoi, autant qu'il nous a semblé nécessaire pour favoriser l'accès au sens des énoncés, nous avons choisi de placer des éléments descriptifs et des commentaires entre parenthèses et en italique. Ils permettent d'indiquer des éléments paraverbaux ou verbaux-gestuels, comme par exemple des indices d'humour, ou encore certaines mises en relation avec des éléments matériels ou des événements physiques ayant lieu dans le contexte. Cela traduit une attention de fidélité au contexte tout en passant par une sélection d'éléments par l'enquêteur, nous percevons alors que le travail d'analyse est déjà amorcé au sein de l'étape de transcription.

Les échanges observés ayant lieu dans des situations exolingues, la question se pose de l'utilisation de langues étrangères et du traitement de l'interlangue des apprenants, donc de l'écart par rapport aux formes normées. Nous avons en fait constaté qu'il n'y avait pas d'alternance codique dans le corpus, ou alors avec des expressions en anglais indiquées par des *. Nous n'avons pas corrigé la syntaxe des locuteurs et lorsque les expressions étaient nettement éloignées de formes « attendues » en français nous avons utilisé l'Alphabet Phonétique International (API) entre crochets.

Enfin, pour garantir l'anonymat des personnes, les prénoms ou noms des participants ont été remplacés par des abréviations. En effet, afin d'éviter de mobiliser des stéréotypes liés aux cultures d'origine des personnes observées, nous avons estimé qu'il était préférable de ne pas attribuer de prénoms fictifs représentatifs d'une origine mais de simplement nous appuyer

⁷⁹ Il s'agit d'un groupe de recherche qui s'intéresse à l'analyse des interactions didactiques en contexte d'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde, au sein du laboratoire DILTEC de l'Université Sorbonne Nouvelle : <http://www.univ-paris3.fr/seminaire-idap-545119.kjsp>

sur la première ou les deux premières lettres des prénoms des apprenants. Pour les professionnels nous avons préféré un codage s'appuyant sur leur fonction parfois suivi d'un numéro.

La convention de transcription peut être consulté en annexe ([annexe 8](#)).

6.2 Présentation du corpus

Pour le codage des éléments enregistrés du corpus nous avons choisi de retenir les éléments suivants :

- La nature du contenu : séance (Sé_) ou entretien (ent_)
- Pour les séances, le type de classe : UPE2A (upe2a) ou classe ordinaire (clo)
- Le niveau de classe : troisième (3^e) ou mixte (mix-)
- Le thème ou contenu abordé dans la séance. Exemple : conditionnel (cond-)
- Pour les entretiens, le statut de l'enquêté et son numéro : enseignant (ens.), enseignant de fls (ensfls), chercheur (ch-), apprenant (app).
- La date d'enregistrement : JJMMAAAA

Corpus des enregistrements transcrits		
Nature	Sources	Durée d'enregistrement
Séances de classe Enregistrements audio	Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032021 : Séance de FLE-FLS en groupe UPE2A. Utiliser le conditionnel pour parler d'une vie sans écran.	34 min.
	Sé_clo_3e_liberté_28052021 : Atelier philosophique (CRP) en classe de 3 ^{ème} : Séance de délibération « Liberté ».	45 min.
	Sé_upe2a_mix_nature_14062021 : Atelier philosophique en UPE2A : Raisons de protéger la nature	45 min.
Entretiens semi-directifs avec les professionnels Enregistrement audiovisuel	Ent_ens1_13112020 : ENS1 Enseignante en maternelle / Animatrice d'ateliers philosophique	98 min.
	Ent_ens2_11122020 : ENS 2 Enseignante en élémentaire /	94 min.
	Ent_ch1_16122020 : CH1 Docteur en Science du langage / Thèse sur la philosophie avec les EANA	55 min.
	Ent_ens3_28052021 : ENS3 Enseignant d'Histoire-géographie / Animateur des séances de discussion philosophique observées en 3 ^{ème}	60 min.

	Ent_ensfls_08072021 : ENSUPE2A Enseignante de français en charge du dispositif UPE2A du collège	71 min.
	Ent_ens4_07072021 : ENS4 Enseignant d'Histoire-géographie coordonnateur du projet « Initiation à la pensée philosophique » au Collège Vercors	57 min.
Entretiens semi-directifs avec des apprenants allophones Enregistrement audio	Ent_app1_15062021 : APP1 – No	10 min.
	Ent_app4_15062021 : APP4 – Ma	16 min.
	Ent_app7_16062021 : APP7 – Fa	18 min.
	Ent_app8_15062021 : APP8 – An	14 min.
	Ent_app9_15062021 : APP9 – Al	13 min.
	Ent_app10_15062021 : APP 10 – De	7 min.
Autres sources de données utilisées		
Corpus de notes et photographies de l'enquêteur	Notes du journal de bord de l'enquêteur : notamment pour les séances et entretiens pour lesquels les autorisations d'enregistrer non pas été obtenues et lors d'entretiens informels pour lesquels il n'était pas possible d'enregistrer.	
Documents écrits	Dossier réflexif d'analyse de leur pratique par les enseignants du collège dans le cadre de leur formation au D.U. Philopolis de l'Université Grenoble-Alpes.	

Figure 5 : Corpus d'analyse final

6.3. Des objets d'analyse ajustés aux hypothèses de recherche

Pour faciliter l'interprétation des données du corpus, en tirer un sens au regard des interrogations portées par cette recherche, nous nous sommes dotés d'un ensemble de catégories d'analyses que nous regroupons ci-dessous sous la forme d'une grille d'analyse. Certaines des notions mobilisées au sein des indicateurs retenus sont surlignées et font l'objet d'un commentaire à la suite de la grille afin d'en préciser la signification.

Hypothèses	Observables	Indicateurs retenus
<p>H1a La CRP offre une possibilité accrue de participer aux interactions didactiques pour les EANA</p>	<p>Corpus : séance de CRP en CLO / séances en UPE2A <i>Attitudes et actions des participants dans les échanges</i></p> <p><i>Indices d'une implication personnelle des participants</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de participation (nombre de TP des EANA, volume des TP). • Gestes professionnels des enseignants et leurs effets sur la participation : Gestion des tours de paroles par l'enseignant, co-ajustement des postures de l'enseignant et des apprenants. • Posture physique et positionnement des EANA au sein de la communication. • Diversité des types d'actes de langage des EANA. • Etayages entre pairs, synchronisation interactionnelle. • Traitement des pauses et des silences des EANA par le groupe
	<p>Corpus : entretiens <i>Analyse du discours des acteurs sur la pratique. Analyse des représentations.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variations des conduites repérés par les acteurs entre les différents contextes de classe. Eléments d'explication fournis par les acteurs. • Expériences relatées par les acteurs et vécu associé. • Dilemmes et typifications repérables dans les discours enseignants.
<p>H1b CRP serait favorable aux acquisitions langagières des EANA en CLO, en particulier à la compétence pragmatique interactionnelle</p>	<p>Corpus : séances observées</p> <p>Compétences interactionnelles scolaires : <i>Format des interactions durant les séances et type d'échanges permis, rôles interactionnels des apprenants. Analyse des interactions entre pairs et avec l'enseignant.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Echanges directs entre pairs (enchaînement sur les actes discursifs des pairs), achèvement interactif des énoncés, reprises correctives « tu t'es trompé ... », prises en compte des propos de l'autre (« <i>comme le dit X ...</i> » « <i>Mes propos sont dans la continuité/l'opposition à ce que dit X</i> ») • Prise en charge de l'orientation des échanges par les apprenants : déritualisations initiés par les apprenants etc.
	<p>Apprentissages linguistiques : <i>Indicateurs de processus acquisitionnels</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions portant sur la langue : bifocalisation • Utilisation de l'interlangue : bricolages linguistiques.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)⁸⁰ ● Manifestations verbales des habiletés de pensée visées par la PPE.
	<p>Corpus : entretiens individuels Analyse du discours des acteurs, récit d'expériences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identification de phénomènes par les acteurs : phénomènes ou situations qui servent les besoins langagiers des EANA.
<p>H2 La CRP favoriserait une dynamique inclusive au sein des groupes pouvant avoir une action positive sur le vécu des EANA (sur les formes d'insécurité).</p>	<p>Corpus : Séances de classe. Attitudes des participants dans les échanges, analyse contrastive en fonction des variables contextuelles. Repérage de moyens organisationnels ou humains favorables (ou défavorables) à une dynamique inclusive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Posture physique et positionnement des EANA au sein de la communication. ● Traitement des prises de paroles des EANA par le groupe. Traitement des pauses et des silences des EANA. ● Stratégies pédagogiques et conduites d'étayages des participants permettant de répondre aux besoins langagiers spécifiques. ● Indices de sécurité/ insécurité linguistique : <i>idem</i> H1a. ● Présence de plurilinguisme, de phénomènes d'alternance codique ; Rapport du groupe à ces phénomènes.
	<p>Analyse du discours des acteurs : Phénomènes relatifs à l'inclusion repérables dans les éléments d'expérience contenus dans les discours des acteurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Typifications repérables dans les discours enseignants. ● Expériences relatées par les acteurs et vécu associé. ● Indices de sécurité/insécurité linguistique dans les discours tenus (ex : « <i>j'ai peur de parler parce que j'ai un accent</i> »)

Nous reprenons de Cicurel la notion de **typification** (Schutz, 1987 ; Cicurel, 2011) qui désigne des catégorisations pratiques permettant de déchiffrer et de penser les actions en cours et à venir à partir du bagage d'expérience passée. Le « dire sur le faire » au cours des entretiens compréhensifs peut nous renseigner sur les phénomènes « typiques » associés par les professionnels à la pratique du dialogue philosophique, sur le réseau de catégories qui sont mobilisés par les acteurs pour expliquer leurs choix et leurs représentations de la pratique philosophique.

Les discours des professionnels mettent également en évidence la présence de **dilemmes** au sein d'une action enseignante caractérisée par une incertitude constitutive. Les dilemmes sont l'expression de tensions au sein de l'agir enseignant entre différentes préoccupations et/ou valeurs sur lesquelles ils nous renseignent et qui peuvent entrer en contradictions, appelant des prises de décisions au sein de la pratique.

80

Nous reprenons la notion de **déritualisation** de Moore et Simon (2008), qui désignent par ce terme des déroulements interactionnels dans lesquels s'ouvrent une parenthèse, sur proposition des apprenants, par rapport au scénario initialement prévu par l'enseignant. Celui-ci peut « décadénasser » les rôles interactionnels statutaires des uns et des autres et accepter de sortir de la communication didactique pour redonner au langage « sa fonction ordinaire » (Cicurel, 1991 : 265).

Partie 3

-

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES

Chapitre 7 - Introduction à l'interprétation des résultats

Les données que nous avons collectées au moyen de la démarche méthodologique présentée dans la partie précédente apportent-elles des éléments de réponse empiriques à la problématique de recherche élaborée dans notre première partie ? Avant de présenter notre interprétation des résultats, il convient de rappeler le questionnement auquel nous nous proposons de répondre par ce travail : **La pratique du dialogue en CRP peut-elle constituer un instrument au service des besoins langagiers des EANA et au service de leur inclusion scolaire, y compris dans le contexte des classes ordinaires ?**

Nous cherchons à identifier dans les pratiques des acteurs au sein des situations didactiques, des phénomènes pouvant nous renseigner sur les effets que le dialogue en CRP, avec des élèves allophones inclus en classe ordinaire, peut avoir sur leur scolarisation et la dynamique de leurs apprentissages langagiers dans le contexte particulier de cette scolarité partagée entre deux classes. Nous avons précisé quels étaient les indicateurs sur lesquels nous souhaitons nous appuyer. Mais pour que ceux-ci puissent fournir des résultats de recherche permettant de renseigner sur nos hypothèses de travail, il convient de repréciser ce que cela peut signifier qu'un dispositif pédagogique soit favorable à une dynamique inclusive pour les élèves.

Dans notre cadrage théorique sur la PPE nous avons pu formuler que rechercher si la pratique philosophique constitue un instrument favorable à l'inclusion supposait de répondre positivement à plusieurs conditions :

- D'abord que tous les participants aient la possibilité de contribuer au processus d'élaboration de la pensée collective qui est l'objet visé par cette pratique.
- Ensuite, et cela va de pair, qu'elle permette à l'ensemble des participants d'accéder aux apprentissages qu'elle vise, soit la construction dans et par le langage des habiletés de pensées permettant de construire un jugement raisonnable. Cela implique donc d'analyser les indicateurs d'implication personnelle, de participation des personnes engagées, ainsi que le nombre et la nature des productions langagières de l'ensemble des élèves.
- Enfin, nous indiquions que cela supposait également une réponse positive à la question de savoir si cette pratique permettait de promouvoir une conception inclusive de la société parmi les participants. Nos données peuvent, à ce niveau, fournir des renseignements au travers des représentations véhiculées dans le discours des acteurs et au travers de l'existence ou non de

conduites interindividuelles traduisant le souci de soutenir la possibilité pour chacun de prendre sa place au sein du collectif.

Au regard du contexte institutionnel et des obstacles que nous avons pu identifier pour l'inclusion scolaire des EANA, nous pensons que l'hypothèse d'une action favorable à l'inclusion suppose que la pratique philosophique, telle que la propose le modèle de la CRP, puisse agir favorablement sur ces obstacles, en particulier les phénomènes d'insécurité et les facteurs limitants liés au format didactique classique des enseignements en CLO.

Pour présenter ce sur quoi l'analyse du corpus a pu nous instruire, nous proposons de suivre une présentation des résultats en quatre étapes :

- Nous montrons d'abord en quoi les représentations associées à la pratique philosophique chez les personnes enquêtées ainsi que les observations du fonctionnement des échanges lors des séances de dialogue viennent confirmer les effets attendus pour intervenir sur le format des interactions didactiques et promouvoir des attitudes d'ouverture à l'altérité ([chapitre 8](#)).
- Nous consacrons le chapitre suivant à une analyse des conduites langagières des EANA que nous avons enregistrées dans les interactions lors des ateliers de philosophie puis lors de discussions en classe de FLE, ce qui nous conduit au constat d'un écart significatif dans la gestion des interactions et au problème de son interprétation ([chapitre 9](#)).
- Nous progressons ensuite dans l'analyse de cet écart en présentant les enseignements que le croisement des données peut nous fournir sur les significations possibles du silence des EANA lors des ateliers de dialogue philosophique en CLO. Cela permet d'identifier à partir de nos données les facteurs qui peuvent empêcher les EANA de voir dans ces situations une occasion d'oser participer aux interactions et ainsi de travailler sur leurs compétences ([chapitre 10](#)).
- Les éléments que nous avons ainsi pu extraire du corpus, en termes d'obstacles et de leviers identifiés par les acteurs, doit finalement permettre de dessiner des pistes à explorer pour soutenir les potentialités de la CRP pour les EANA et les aider à transférer dans le contexte de la classe ordinaire les compétences pragmatiques qu'ils mobilisent lors des interactions en UPE2A ([chapitre 11](#)).

Chapitre 8. Philosopher, une pratique porteuse d'attentes pour l'accueil, le développement langagier et l'éducation interculturelle des apprenants

8.1 Faire communauté : développer le sentiment d'appartenance au collectif et l'ouverture à l'altérité sous toutes ces formes.

Comme l'indique certaines questions présentes dans le guide d'entretien ([annexe 6](#)), nous anticipions sur les critères mobilisables par les professionnels pour décider du moment opportun pour intégrer des élèves en cours d'acquisition du français comme langue de scolarisation dans les dialogues philosophiques avec leur classe de rattachement. La réponse tranchée de l'enseignante d'UPE2A nous intéresse particulièrement car c'est elle qui est à la manœuvre, en se concertant avec ses collègues, pour déterminer les temps pendant lesquels les élèves migrants qui sont accueillis vont être présents avec leur classe et les temps où ils vont suivre des enseignements en UPE2A. L'extrait (1), présenté ci-après, est tiré du TP36 de son entretien (que nous ne pouvons reproduire intégralement ici) dans lequel elle analyse les fondements de sa prise de décision pour inscrire les ateliers-philo dans l'emploi du temps d'une apprenante qui vient d'arriver de République Dominicaine. Après avoir mis en valeur le critère de l'intercompréhension entre langues latines, elle développe l'importance pour elle d'exposer assez tôt l'enfant au mode d'apprentissage collectif de la CRP caractérisé par une manière de vivre démocratique, et les bénéfices escomptés au niveau du « sentiment d'appartenance ». Même si l'enfant ne peut pas encore contribuer à l'oral, des apprentissages sont, selon elle, en jeu, dans le fait d'assister aux phénomènes interactionnels ayant lieu dans un fonctionnement de classe qui modifie le contrat didactique.

Extrait (1) (Ent_ensfls_08072021, TP36)

ENSU : et puis ça permet aussi d'observer comment le groupe fonctionne / comment fonctionne la groupe-classe / avoir un sentiment d'appartenance au groupe / même si on est: un peu en retrait ou en réserve +

et: /et je pense que c'est c'est vraiment important/ que c'est quelque chose qui: (*le téléphone sonne chez elle*) attends XX / quelque chose qui vient se jouer là dans: / ouais dans ce sentiment de l'appartenance

à une communauté / qu' est le groupe-classe ici / et qui est: / c'est-c'est p't-être des choses qui sont- / euh là encore une fois ici qui dépassent la maîtrise la langue et le langage / mais qui sont tout aussi importants / et puis / parce que ça va permettre aussi une forme de- / voilà elle aura vu à plusieurs reprises / là d'assurance / elle-elle va voir que / ben y'a pas- il n'y a pas de jugement a priori / que l'enseignant il a un rôle COMPLETEMENT DIFFERENT / par rapport à d'habitude /enfin il est – on est dans une posture collaborative en fait / quand on se met en cercle avec les élèves / ce qui est un peu atypique aussi parfois / par rapport parfois à ce qu'ils ont pu connaître de situations d'enseignement / donc je me dis que c'est toutes des petites choses qu'ils acquièrent / d'autres compétences + euh qui sont- qu'ils acquièrent à ce moment-là / et qui sont importantes aussi pour la poursuite de leur scolarité / XX +

Le choix de l'équipe d'inscrire rapidement les séances de PPE en CLO dans l'emploi du temps des EANA, même débutants, pondéré par la prise en compte de paramètres tels que la distance de la langue parlée avec la langue française ou les manifestations d'un besoin de sécurisation, doit être mis en relation avec les représentations de la philosophie comme une pratique inclusive dans les « théories personnelles » des acteurs.

Selon la théorie de l'agir professoral de F. Cicurel, les enseignants mobilisent un répertoire didactique, « le stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés » (Cicurel, 2011 : 218-219), qui leur permet de répondre à l'ensemble complexe d'exigences soulevées par l'action d'enseigner. Il n'est pas directement observable, on ne peut en voir que des actualisations. Toutefois les verbalisations des professionnels sur leur pratique lors des entretiens compréhensifs peuvent permettre d'accéder à des éléments des théories personnelles que l'acteur a progressivement élaborées et qu'il utilise pour concevoir son action. Cicurel s'appuie ainsi sur la notion de « typification » (Schutz, 1987 ; Cicurel, 2011) défini plus haut (cf. 6.3).

Dans le discours des professionnels, quelles sont les catégories mobilisées en lien avec la représentation de la philosophie comme pratique inclusive ? Sur quelles typifications s'appuient-ils pour décrire la philosophie comme une pratique inclusive ?

Les personnes qui ont accepté de nous accorder un entretien sont tous des professionnels qui ont fait le choix d'introduire le dialogue philosophique dans leurs pratiques avec les élèves et les représentations qui nous en sont donnés dans leurs discours se rejoignent sur la dimension d'une action soutenant un processus d'inclusion. Dans les entretiens, la plupart d'entre eux formulent la signification initiale de leur engagement dans cette voie. ENS4 associe l'origine de l'engagement dans cette pratique au souci d'essayer d'autres modalités de se rapporter aux

savoirs avec les élèves dans l'espace scolaire, pour répondre à des phénomènes de « décrochage » identifiés par l'équipe lors du passage de l'école primaire aux enseignements de secondaire. L'entretien avec ENS1 nous donne à voir un cheminement au long cours dans lequel les enjeux de développer pour tous des attitudes de questionnement vis-à-vis des savoirs enseignés et une culture de la paix sont des dimensions décisives, avec une revivification de son engagement dans cette démarche à la suite des attentats de 2015. A-S Cayet (CH1) origine son choix de la discussion philosophique comme démarche dans une recherche sur la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle qui soit en cohérence avec une éthique de la rencontre telle que l'a promue M Abdallah-Preteuille :

Extrait 2 (*Ent_ch1_16122020*, TP53)

« + pour elle la démarche interculturelle c'est pas tant l'apprentissage de la culture de l'autre / que l'apprentissage de la rencontre / elle insiste beaucoup sur ce point / euh + donc on est tout de suite dans une approche intersubjective euh + et donc moi ça m'a amené à réfléchir à: des dispositifs dialogiques / qui permettent de mettre en relation les individus sans + sans simplifier euh: les-les-le rapport/ le rapport à l'autre / comment / euh : dans un cadre éducatif / euh: proposé un: espace qui une rencontre intersubjective euh: / authentique: /si tant est que ça puisse l'être + »

Le choix initial de se tourner vers cette pratique peut donc, dans les discours des acteurs, déjà se rapporter au souci de développer des logiques éducatives rattachables à l'idée d'inclusion.

Nous relevons que la représentation d'une pratique qui bénéficierait à tous, sans exclusion, est associée à l'idée d'un moment à part, d'une « bulle » (*Ent_Ens1*, annexe 12) qui romprait avec des logiques scolaires à l'œuvre dans d'autres moments de classe, dans le sens d'une attention à l'état de tous les participants et à une égalité face à la possibilité de s'exprimer (ou pas selon le souhait de l'enfant). ENS1 verbalise les expressions de qualité de présence, d'accueil, d'attention à l'état de tous les participants et d'accompagnement. Ce cadre différent au niveau de l'organisation du groupe-classe (du positionnement de l'enseignant notamment) et de la façon de travailler, produirait un effet d'égalité, avec un gommage ou une atténuation des « profils scolaires » (*Ent_ens4_07072021* TP55 à 59) :

Extrait 3 (*Ent_ens4_07072021*, TP59)

« + euh je pense qu'il y a un peu un truc / dans ces trucs de discussion où: chacun peut participer / enfin un truc un peu d'égalité quoi / donc: ce qui- ce qui prime c'est est-ce que: / enfin ce n'est pas qu'une question de participer / c'est justement ce truc où: on est chacun égaux machin / c'est pas: parce que tu es bon élève mauvais élève machin / t'es comme ci comme ça / et c'est pas ça qui prime quoi + parce que c'est vraiment un truc différent des autres /de tous les- de tous les autres cours en fait /) »

Dans deux entretiens, ce moment différent marqué par une dimension égalitaire, est rapporté au format physique du cercle de parole (Ent_CH1 TP125, Ent_EnsFLS TP36). Celui-ci, avec son équidistance des participants est porteur d'une égalité symbolique des participants vis-à-vis de la parole, il incarne la possibilité donnée à tout apprenant de prendre sa place dans l'activité (« *il prend sa place comme les autres* » selon ENS1,) et de pouvoir tous se voir et s'adresser les uns aux autres. A-S Cayet s'appuie sur ses retours d'expérience d'apprenants qui ont été sensibles à cette dimension physique.

Les entretiens font également apparaître une relation avec l'idée de rencontre avec l'altérité (par exemple Ent_EnsFLS, TP 46) et de valorisation des singularités dans l'espace d'expression. On le voit notamment dans des exemples convoqués par ENS1 et ENS2 dans leur bagage d'expérience pour illustrer cette idée. L'idée de communauté elle-même est également mobilisée, de « faire groupe » dans une recherche collective (ENS1, ENS2, ENS U, CH1), et elle nous semble liée à la représentation d'une pratique inclusive. Dans l'extrait (1), ENS U se réfère à cette idée pour justifier l'importance pour les EANA d'y prendre part avec les autres élèves même au début de leur apprentissage du français. « *On fait groupe autour du fait d'être touché dans notre humanité* », nous dit ENS1. Les questions philosophiques, par leur dimension universelle, sont clairement associées à la formation d'un collectif égalitaire par plusieurs professionnels (CH1, ENS1, ENS4) :

Extrait 4 (Ent_ens4_07072021, TP41)

41 ENS4 : ouais / ben en fait moi la différence essentielle / mais ça rejoint un peu ce qu'on disait tout à l'heure / c'est qu'en philo / t'es là pour dire ce que tu penses et ce que tout le monde pense quoi / et donc la possib- la possibilité de s'exprimer elle-elle existe / et un élève même s'il est- / il aurait du mal à s'exprimer ou quoi que ce soit / ça n'empêche pas qu'il va réfléchir et que: / je ne vois pas comment le s- / enfin comment il n'y a pas un moment où le sujet qu'on fait il va pas lui parler en fait / et: même s'il va pas- va pas participer y- vu qu' c'est des questions universelles et tout [...]

8.2 Une singularité de cette pratique au niveau du format des relations didactiques repérée et appréciée par une partie des apprenants

Les données issues des entretiens avec les apprenants dont une partie n'a pas pu être enregistrée, faute d'autorisations, révèlent une variabilité importante au niveau de la perception de ce que peut leur apporter le dispositif et la pratique philosophique. Parmi les apprenants, trois adolescents interrogés semblent exprimer un scepticisme sur l'intérêt de ces séances pour eux ; « j'ai pas besoin de savoir » nous indique par exemple DE (Ent_App10, TP

46). Deux d'entre eux remettent également en question certains présupposés épistémologiques et éthiques de la PPE, notamment le fait que le pluralisme des conceptions de la vie puisse leur permettre de progresser. Un des apprenants nous indique que parfois les opinions ne peuvent pas s'entendre et que ça ne sert à rien de vouloir en parler. Ce désaccord sur les présupposés de la PPE apparaît dans la séance de dialogue philosophique en UPE2A sur la nature, dans le lancement de la phase collective de discussion, on voit d'ailleurs l'un de ces apprenants, remettre en question l'idée d'une pluralité des réponses « valides » sur les problèmes traités :

Extrait 5 (Sé_upe2a_mix_nature_14062021)

ENSU : il y a plusieurs réponses possibles /
 DE : mais un seul vrai
 ENQ : et les autres seraient fausses<
 DE : ouais

Il nous a semblé intéressant de noter que certaines des catégories convoquées dans les discours des professionnels en lien avec le caractère inclusif de cette pratique sont également présents dans les verbalisations de certains apprenants concernant leur rapport aux séances de philosophie. L'analyse des difficultés rencontrées présentes dans l'expression de leur vécu sera traitée au chapitre 10.

Ainsi, l'idée d'une singularité d'un espace ouvrant la possibilité d'une expression subjective est exprimée spontanément par une apprenante. Les propos d'APP4 sur ce qu'elle apprécie durant les ateliers de philo font alors écho à la formulation par ENS4 d'un cadre à part, non orienté sur l'évaluation du contenu du dire ou du faire, permettant une expression personnelle.

Extrait 6 (Ent_App4)

28 MA : j'aime bien parce que euh: / c'est pas un cours qui- + qui dit pas i faut que je fais ça je fais ça / c'est seulement des [soz] que tu- toi tu- / comment dire ça / tu ressens j'sais pas moi

[...]

78 MA : ben parce que c'est pas- / y a pas une évaluation: / je sais pas moi / il y a pas un truc euh: / si je dis queq'chose je dis ce que j'ai envie de dire je dis / si j'ai des questions importantes je les dis

79 ENQ : oui d'accord

80 MA : mais si j'ai pas les réponses / il va pas me noter

81 ENQ : tu n'as pas peur de te tromper

82 MA : oui j'vais pas / par exemple c'est pas un cours de maths / j'vais dire je révise philo c'est pas ça> / c'est que tes idées / tes pensées:

On peut également relever dans les échanges avec FA, l'expression de la dimension de rencontre. Il y est exprimé nous semble-t-il, l'occasion de s'intéresser aux façons de penser des autres (et peut-être aux raisons qu'ont les autres de penser différemment).

Extrait 7 (Ent_app7)	
70	FA : du coup / quand on écoute / ben: euh: / on habitue + euh on habitue à- à mes camarades / enfin dans ma classe
71	ENQ : oui
72	FA : et on habitue à ce qu'ils pensent: / euh: + on habitue: / leur idée
73	ENQ : oui: / tu veux dire aussi / on apprend peut-être aussi à écouter les autres<
74	FA : oui
75	ENQ : mmh d'accord / et: / par rapport aux autres cours< / est-ce que tu as l'impression que dans les ateliers de philosophie / on apprend plus ça< / euh j- euh / apprendre à interagir / à échanger avec les autres élèves ++ est-ce que c'est PLUS pendant les: / cours de philosophie / enfin les séances de discussion philosophique / que dans les autres cours
76	FA : ah / oui je crois qu'en philo c'est plus / on parle plus + on #entend# plus les idées / mais parfois / y a personne qui parle sur les questions philosophiques euh (rire)

Cette même apprenante fait le lien avec la poursuite de ses études et de l'apprentissage du français, en indiquant que les séances de philosophie sont particulièrement intéressantes pour apprendre à expliquer ses idées, ce qui est pour elle une des dimensions les plus difficiles pour les apprenants allophones. Cela fait écho à l'un des arguments que l'on peut trouver dans le discours de l'enseignante en faveur d'une exposition des EANA à ce qui se passe dans ces séances en classe ordinaire, « *des séances qui du coup / même s'ils restent en retrait / leur apporte beaucoup sur la manière dont on : / dont on peut argumenter / dont on peut : ou pas #essayer# de convaincre l'autre de-de-son- / du bien fondé de sa pensée de sa logique* » (Ent_EnsFLS, TP 40). L'enseignante remarque que les compétences travaillées lors des dialogues philosophiques avec les élèves rejoignent les compétences qui doivent être développées au niveau B1 dans l'enseignement d'une langue étrangère.

8.3 La CRP comme vecteur d'apprentissages interactionnels en classe

Les interactions recueillies tendent à confirmer l'influence de l'adoption du modèle de la CRP sur les I.D. que nous avons anticipée à la fin du cadrage théorique. Dans la séance de dialogue sur la question « qu'est-ce qu'être libre », les apprenants jouent un rôle important dans l'orientation discursive des échanges et la progression thématique, ils mettent en œuvre

une variété de stratégies discursives et interactionnelles pour porter une variété d'actes mentaux permettant la progression de la pensée collective.

L'enseignant adopte clairement la posture de guide-facilitateur, il ne joue un rôle d'informateur que pour clarifier des éléments de vocabulaire. Le pourcentage des tours de paroles pris par les adultes est contenu (35,4 % des TP pour l'enseignant auxquels s'ajoutent 6 % des TP dus à l'enquêteur en observation-participante) ce qui se traduit par des enchaînements entre pairs avant que l'enseignant ne s'autoattribue de nouveau la parole (par exemple entre le TP 47 et le TP56). Celui-ci alterne des TP courts consistant par exemple en des actes directifs de sollicitation pour distribuer la parole et des interventions parmi les plus expansives, durant lesquelles il peut nommer les opérations réalisées par certains participants et les reformuler régulièrement puis enchaîner sur un nouvel acte directif pour solliciter la réalisation d'actes mentaux par les élèves. Conformément à ce que pense plusieurs auteurs cités dans notre première partie, le déroulement de la séance laisse peu de doute sur le caractère déterminant des interventions de l'enseignant sur la mobilisation d'habiletés de pensée ciblées par le groupe relevant des actes de recherche, de raisonnement et d'organisation (pour reprendre la typologie de Sasseville et Gagnon, 2012). L'enseignant laisse aux apprenants le rôle de réaliser des propositions définitionnelles ou de découpage conceptuel mais on le voit proposer des situations imaginaires sur lesquels il demande aux apprenants de se projeter pour examiner leur application. Nous avons pu percevoir qu'il manifeste son intention d'emmener le groupe dans une direction - remettre en question la conception du libre-arbitre comme capacité de suivre ses désirs - ce que certains apprenants perçoivent également et qui les conduit à réagir par une tentative de négociation sur l'objet de la discussion (Sé_clo, TP 276-281). Cette séquence est l'occasion de voir des apprenants réaliser une intervention de clarification de l'objet discursif en circulation. *« Après j'oriente / j'essaye de le- de les guider avec quelque chose / mais c'est pas moi qui formule l'idée c'est eux qui formulent / c'est eux qui ont parlé d'influencer à un moment + bon / mais c'est sûr que c'est + c'est- le caractère un peu frustrant / parce que y a un côté tellement laborieux (rires) / on rame tellement à des moments »*, commente l'enseignant lors de l'entretien (Ent_Ens3). On perçoit là une zone de dilemme pour l'enseignant qui tente de ménager les deux préoccupations, de laisser aux élèves une autonomie pour réfléchir au problème à partir de leurs propres idées, et en même temps de leur permettre de ne pas rater des problématiques qu'il juge importantes pour le traitement de la notion en jeu. Les ressources qu'il a préparées

(les citations, image de publicité et texte philosophique) sont comme des munitions à disposition qu'il peut sortir en fonction du cours que prennent les échanges.

Cette posture de l'enseignant va de pair avec la mise en œuvre d'une gamme de gestes qui reprennent une grande partie des actes discursifs et de gestion des interactions décrits par Bouchard (cf. 3.3.1). Des apprenants proposent d'opérer des distinctions sur l'objet de la recherche (par exemple app13) ou réalisent des prises de positions, qui font réagir leurs camarades, soit en étayage par des arguments soit en désaccord. Ceux-ci donnent lieu à des stratégies verbales, gestuelles et prosodiques qui témoignent de l'implication personnelle du participant (notamment app2 et app3). Nous retenons de notre analyse une fréquence importante d'échanges directs entre pairs passant par une auto-attribution de la parole qui peuvent prendre plusieurs formes : des actes contrastifs ou de réponse à une objection, pouvant également être réalisés par d'autres apprenants en défense de la proposition de leur camarade (app1, TP49) ; des actes de questionnement pouvant avoir une valeur d'opposition (app3, TP 48).

Extrait 8 (*Sé_clo_3e_liberté_28052021*)

- 48 APP3 : ben à quel moment t'es emprisonné / et t'es libre mentalement< ++
49 APP1 : ben pt'être que t'es: / en gros: / comment dire / t'accepte ton sort /et voilà / t'es libre mentalement
50 APP2 : oui mais même / même si t'acceptes tu peux pas
51 APP3 : même en acceptant son sort / en quoi y: sera libre< +
il accepte la situation / il accepte d'être prisonnier ça veut dire / en acceptant son sort
52 APP1 : ouais les prisonniers / pourquoi y sont pas libres / ils ont quoi /
pourquoi ils sont pas libres<

Cet extrait nous donne également à voir un enchaînement interactif d'énoncés entre app2 et app3. Cette élève mobilise à plusieurs reprises des actes de questionnement, y compris à destination des adultes, qui fonctionnent comme des injonctions à justifier une position voire à se rapporter au réel :

227 APP3 : ben tout le monde le sait / j'peux vous poser une question< / si vous vous seriez en prison / vous seriez libre dans votre tête<

On retiendra également que la discussion est l'occasion pour un apprenant de reformuler avec d'autres mots la définition d'un camarade et qu'elle permet de repérer que des apprenants intègrent dans leurs interventions des éléments du discours d'autrui. A la fin

de la discussion (TP 354), on voit par exemple App2 réaliser un acte d’assertion en réponse à l’enseignant dans lequel il revient sur sa position en réinterprétant la situation fictive à partir de l’analogie de la pierre de Spinoza et en reprenant les distinctions proposées par d’autres participants, notamment entre se sentir libre et être libre.

Cela confirme que le dialogue en CRP crée des situations intéressantes qui engagent un travail sur les compétences interactionnelles.

Néanmoins, si les apprenants prennent une part majoritaire des tours de parole et développent des stratégies pour s’adresser directement au groupe ou à certains de leurs pairs, on doit faire le constat d’une très inégale distribution au sein du groupe des interventions, une part importante des participants n’assumant pas ou très peu d’actes de parole, malgré le souci de l’enseignant de garantir l’accès à la parole. Cette situation n’est pas stable d’une séance sur l’autre pour l’ensemble des apprenants. En effet, lors d’une précédente séance, un élève qui ne réalise ici que deux tours de paroles (dont un pour répéter son propos) avait beaucoup plus nourri l’échange collectif. En revanche, l’enseignant m’indique qu’elle l’est pour un certain nombre des EANA ou ex-EANA présents, qui n’interviennent jamais au sein du cercle de parole. Il est intéressant de noter que ces élèves ne sont pourtant pas débutants et peuvent passer le Delf B1. Dans les transcriptions des séances en UPE2A il apparaît que certains EANA qui participent à cette séance peuvent au cours de discussions collectives en UPE2A manifester des conduites langagières traduisant leur capacité à gérer ce type d’interactions dans le contexte de la classe de FLE et à y endosser une variété de rôles conversationnels.

Nous devons analyser ces différences de conduites langagières des EANA en fonction des contextes pour pouvoir y chercher des éléments d’explication.

Chapitre 9. L'écart significatif des compétences interactionnelles manifestées par les EANA en classe de langue et lors des dialogues en classe ordinaire.

9.1 La participation orale réduite des EANA lors d'une séance de philosophie en CLO

Nous continuons de présenter ce qui ressort de l'analyse de la séance de dialogue philosophique que nous avons pu enregistrer et transcrire. Cette séance est riche en phénomènes qui pourraient être analysés concernant l'étude des dialogues en CRP, mais nous nous concentrons ici sur la place qu'y occupent les élèves allophones. Lorsqu'on lit la transcription on peut voir le caractère non linéaire de l'élaboration du discours collectif qui évolue en ouvrant plusieurs directions, en effectuant des ruptures thématiques, des retours et des accélérations sur certains objets traités. Suivre le déroulement de cet échange collectif peut déjà être une tâche exigeante pour certains élèves. On peut également remarquer la densité du lexique non courant auquel il expose les élèves allophones, par exemple autour du champ lexical de la contrainte ou avec l'explication du lexique contenu dans le texte de Spinoza. Il est important de remarquer qu'aucun acte d'expression d'une incompréhension ou de demande d'explication n'est réalisé par ces élèves comme nous pouvons en repérer dans les séances d'UPE2A transcrites.

L'analyse quantitative révèle une faible participation des EANA. La quasi-totalité des TP est prise en charge par l'enseignant et un noyau de 4 apprenants, principalement App2 et App3 et dans une moindre mesure deux autres apprenants (App1 et App13) mais seulement à certains moments de la discussion. Les EANA représentent un peu plus du tiers du groupe (5/13) mais totalisent 3,6 % des TP de la transcription, sachant que deux interventions correspondent à des échanges latéraux que deux d'entre eux ont avec moi. Le reste est attribué à un seul élève avec une moyenne d'un peu plus de trois mots sur ses 11 TP. Deux actes assertifs spontanés, les autres étant des réponses ou des demandes de précision à des actes directifs de l'enseignant. D'après les commentaires qu'a pu en faire l'enseignant, cela est assez représentatif des conduites de ces élèves lors des dernières séances.

Malgré cette distribution inégale de la parole avec beaucoup de participants n'intervenant pas comme locuteurs, nos prises de notes gardent la trace de données non verbales indiquant une attention soutenue de l'ensemble des participants, visible dans l'orientation des regards et les réactions marquées à certaines interventions de leurs camarades. ENS3 mentionne dans son analyse cette dimension d'implication corporelle :

Extrait 9 (Ent_Ens3, TP 11-13)

ENS3 : [...]

alors en plus il y a la question de la personnalité / qui fait qu'y a des élèves qui sont très discrètes + euh comme FAT ou DI / ça c'est un élément en plus mais / il me semble que- / qu'ils se posent les questions / qu'ils sont quand même pas complètement absents / de la discussion / physiquement je veux dire / **ils sont pas complètement en retrait**

ENQ : **non non / il y a le regard**

ENS3 : ils sont là dans les regards / on voit que ça- / mais qu'ils s'autorisent pas à formuler ce qu'ils pensent

Nous verrons dans le chapitre suivant que le silence des élèves fonctionne comme une surface de projection des attentes de l'enseignant. Nous reviendrons également sur quelques caractéristiques du langage non-verbal des participants que nous avons relevées et qui peuvent traduire des signes de malaise ou de volonté d'être en retrait chez les EANA. DE qui arrive en décalage choisit de positionner sa chaise en retrait du cercle de parole. Lorsque je décale ma chaise il refuse d'avancer jusqu'à se mettre à équidistance. Ce choix peut être interprété comme un signe de son souhait de ne pas trop s'exposer, de ne pas occuper une position centrale dans les interactions. Nous avons remarqué qu'il pouvait adopter des attitudes pouvant revêtir des significations similaires dans sa classe de FLE.

Les TP attribuables aux EANA sont donc essentiellement le fait d'un seul élève et n'adviennent surtout qu'en réponse à des actes directifs de demande de parler émanant de l'enseignant. Dans l'extrait suivant, on le voit saisir l'occasion d'un acte d'acquiescement de BA à un critère proposé par un camarade, pour tenter d'engager des élèves à intervenir sur l'objet discursif examiné :

Extrait 10 (*Sé_clo_3e_liberté_28052021*)

113 ENS3 : ++ donc pour toi c'est #une illusion# / tu dis que euh / si je reformule / tu dis que finalement / on est libre lorsque: / on est pas contraint / par quelqu'un d'autre / c'est ça< (*APP2 acquiesce*) / okay / les autres qu'est-ce que vous en dites + qu'est-ce que vous pensez de cette définition on pourrait dire de- / de votre camarade ++

114 BA : elle est bien

115 ENS3 : oui / pourquoi elle est bien / alors est-ce que t'as des **exemples à donner**

116 BA : **non c'est bon**

117 ENS3 : de choses qui correspondent à ça / quoi / qui- qui correspondent à cette définition ++
 118 BA : c'est quoi déjà la question<
 119 APP13: ben la définition
 120 ENS3 : est-ce que quelqu'un veut reformuler la définition< / par exemple / je sais pas DI: /
 APP6 ou FA / est-ce que tu: (s'adresse à FAT) / qu'est-ce que c'est d'après APP2 être
 libre/ on va essayer de- / on va essayer de laisser ceux qui n'ont pas encore parlé /
 de peut-être définir ce que c'est ++ être libre c'est quand:

L'acte auto-attribué de BA peut correspondre à une tentative de rompre la pause, mais l'enseignant se saisit de son intervention pour solliciter une justification ou une illustration de la proposition de son camarade. La réponse en chevauchement de BA « non c'est bon » apparaît comme un geste de recul pour décliner rapidement la sollicitation en cours. Le TP suivant (118) indique un manque de clarté pour lui, soit de la définition de son camarade (« question » réfère peut-être en fait à la définition donnée par app2), soit de la requête de l'enseignant. Celui-ci réagit en réalisant un TP qui combine plusieurs actes langagiers dont une sollicitation à réaliser une reformulation adressée aux élèves qui n'ont pas parlé, puis adressée spécifiquement à FAT. Cette sollicitation ne déclenchant pas de prise de parole, l'enseignant opte pour une nouvelle stratégie sous la forme de l'amorce d'un énoncé terminant par un allongement vocalique indiquant qu'il s'agit d'une sollicitation à le compléter. Un peu après, il se tourne de nouveau vers FAT pour tenter d'obtenir de sa part une participation à l'oral, en lui demandant de partager son vécu personnel concernant le fait de devoir aller à l'école et en se montrant plus insistant. L'absence de réponse, entrecoupé des interventions auto-attribués de App3 et App2 qui commentent la situation (interventions constituant des taxèmes de positions indiquant presque une position d'intermédiaire entre l'enseignant et l'élève), conduit finalement l'enseignant à la réitérer sous une forme qui ressemble à un appel personnel : « *ben dis moi FAT ce que tu penses* ». Malgré le caractère plus insistant (qui peut être suscite une plus grande crispation), FAT ne rompt pas son silence :

Extrait 11 (*Sé_clo_3e_liberté_28052021*)

141 ENS3 : c'est une bonne question< / est-ce que- / est-ce que- je sais pas / je vous pose la
 question / du point de vue- individuellement c'est peut-être plus facile / je sais pas FAT /
 toi tu te sens- / tu es libre d'aller à l'école + est-ce que quand tu viens à l'école / tu te
 sens libre<
 142 APP3 : non elle vient pas XX (*certaines rient*)
 143 ENS3 : ou est-ce que c'est quelque chose qui t'es: / imposé / qu'est-ce que tu-
 144 APP3 : XX
 145 APP2 : faut dire la vérité
 146 ENS3 : ben dis moi FAT ce que tu penses +++
 tu sais pas
 147 APP3 : #elle aime pas dire# XX

On pourra s'interroger sur la façon dont peuvent agir sur les EANA les réactions spontanées des autres élèves lors de tels moments manifestant une gêne à prendre la parole. Les attitudes de App2 et App3 dans cet extrait ne correspondent pas à des conduites d'étayage entre pairs et pourraient au contraire avoir un effet limitant. On peut remarquer que le TP 142 d'App3 dont la signification nécessiterait d'avoir plus d'éléments sur l'histoire partagée du groupe suscite des rires au sein de l'assemblée.

Pour terminer sur ce point, nous devons tout de même noter que BA réalise une demande de prise de parole au TP 194 de la transcription. Il formule alors de façon concise la thèse, qui était sous-jacente dans des interventions précédentes, d'une relation causale entre les conditions matérielles (financières) et le fait de pouvoir être libre : « *quand j'ai l'argent / j'suis libre / j'ai pas d'argent / je suis pas libre / c'est ça* ». Par là il manifeste qu'il est en phase et fournit une proposition claire pour la recherche en cours qui peut contraster avec certaines interventions expansives de ses camarades. Comme on le voit également avec le déplacement idéal final d'App9, des assertions qui peuvent sembler laconiques peuvent constituer des contributions décisives pour l'élaboration de la réflexion du groupe.

9.2 Des situations de discussion lors de séances en UPE2A qui donnent à voir des compétences interactionnelles non mobilisées en CLO

Les temps d'observation en UPE2A ont permis d'assister à des séquences durant lesquelles, contrairement au retrait constaté par rapport à la prise de parole en CLO, les mêmes élèves et leurs camarades faisaient preuve d'une implication à l'oral et parvenaient, aidés par l'enseignante, à gérer collectivement des délibérations avec les ressources de leur répertoire. Pour rendre compte des compétences qu'ils parviennent à mobiliser, nous faisons le choix d'analyser un temps de discussion collective amorcé à l'occasion d'une déritualisation (Moore & Simon, 2008) lors d'une séance dont l'objectif langagier affiché était l'utilisation du conditionnel présent (*Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020*, [annexe 9](#)). Après un rappel sur la formation des temps verbaux dans des phrases avec « SI + imparfait + proposition secondaire au conditionnel », les élèves réalisent un exercice en groupe : ils doivent produire des phrases avec cette même structure en variant les pronoms personnels sujets sur des affiches réparties entre les groupes portant des titres de situations hypothétiques (« Une vie sans écran », « une vie sans téléphone », « une vie sans internet »). Cette phase de production écrite en groupe n'a pas pu être transcrite en raison des multiples chevauchements.

Elle est suivie d'une phase de présentation des posters en collectif sur lequel nous allons maintenant nous pencher.

La transcription de la séquence, placée en annexe, donne en effet à voir une inflexion du contrat didactique au cours de la phase de mise en commun ou de correction, qui conduit les apprenants à s'exprimer et à interagir entre eux de manière plus libre, à propos de désaccords sur l'objet traité et non plus sur l'objectif linguistique visé par le cours. Nous utilisons le terme d'inflexion plutôt que l'expression de « rupture temporaire du contrat didactique » (Cicurel, 1994), car nous avons pu constater dans cette classe d'UPE2A le caractère familier de ce fonctionnement qui permet une transition vers un autre schéma interactionnel dans lequel les participants ont des repères communs issus de leur expérience partagée. Sous le terme de déritualisation, Moore et Simon identifient des déroulements interactionnels dans lesquels s'ouvrent une parenthèse, sur proposition des apprenants, par rapport au scénario initialement prévu par l'enseignant. En ce sens, elles disent qu'il s'agit de moments de « dérapages » qui « semblent remettre en question le contrat de classe » par une renégociation des rôles. Dans le cas présent, cela prend plutôt la forme d'un « dérapage contrôlé » et volontaire, car l'enseignante semble avoir créé les conditions pour qu'une négociation conversationnelle puisse s'enclencher. D'abord par le choix d'un thème touchant directement les pratiques sociales des apprenants (en lien avec des activités précédentes sur le thème du rapport aux technologies). Ensuite par l'ouverture d'un espace discursif pour la négociation entre les TP 84 et 92, quand elle sollicite le groupe pour endosser avec elle la fonction de validation et revenir ainsi sur les critères de réussite⁸¹. La relance au TP 87 malgré les assertions de RA et AL, renvoie aux élèves l'indice d'une attente non satisfaite relevée par FAT au TP suivant. C'est donc l'enseignante qui amène l'échange sur le terrain de la signification sociale du contenu produit pendant l'activité d'expression, en s'écartant de l'analyse des formes de la langue. Toutefois il est indéniable, pour reprendre les termes de Moore et Simon qu'un des apprenants, prend ensuite en charge l'orientation discursive des échanges. BA « saisit la perche » tendue par l'enseignante pour oser enclencher une

⁸¹ Pourtant, en réécouter le moment initial de passation de la consigne, on constate qu'une double contrainte est fixée, à savoir de construire des phrases complexes avec « si + premier verbe à l'imparfait + verbe de la 2^{ème} proposition au conditionnel », tout en étant dans le thème. J'ai fait l'hypothèse que le fait de produire des énoncés incluant des aspects positifs de la déconnexion a pu être ensuite demandé aux élèves lors de la circulation de l'enseignante pendant la recherche en groupes et/ou comme une attente implicite liée à la mise en réseau avec les supports écrits et audiovisuels utilisés pour d'autres activités, portant sur la nomophobie et la déconnexion volontaire.

négociation conversationnelle⁸². Ce sont ses actes directifs adressés à l'enseignante qui font émerger le problème auquel le groupe tente ensuite de répondre dans le temps de discussion. Il s'agirait donc d'une déritualisation dans laquelle l'enseignante joue un rôle actif.

Un point de bascule est donc repérable au sein de cette séquence qui permet de rendre compte d'un changement important dans l'organisation et le type d'actes langagiers produits par les acteurs, ce qui nous conduit à proposer le découpage suivant pour cette séquence :

- une première partie marquée par un cadre didactique classique : du TP8 au TP 87 (phase d'installation jusqu'au TP 8)
- transition opérée lors d'un moment de bascule
- une grande partie finale caractérisable comme un temps de discussion sur un sujet de fond plutôt que sur la langue⁸³ (du TP 108 à la fin)

Le moment de bascule peut être compris par l'ajustement réciproque des postures de BA et de l'enseignante. Son geste d'ouverture permet l'acte directif de demande d'explicitation (TP 93) que BA lui adresse. Il est vraisemblable que l'acte mental porté consiste à mettre en question le sens du questionnement choisi, la pertinence d'étudier la possibilité de se passer des technologies, perspective dont on comprendra ensuite qu'elle lui déplait, mais sa formulation est équivoque et laisse d'abord penser à l'enseignante une incompréhension sur le sens des mots. Il réitère alors sa demande :

101 BA : Oui je sais la phrase / mais ça veut dire / c'est quoi #en vrai#
--

On voit alors l'enseignante saisir l'occasion de cette posture réflexive de l'apprenant pour solliciter une autre élève pour lui répondre, incitant ainsi à discuter entre pairs. Elle reformule également la demande de BA en la contextualisant pour amener les apprenants à se questionner et échanger sur les différences au niveau des modes de vie, le TP 104 se terminant par « concrètement » est un acte directif incitant à aller plus loin dans la réflexion. C'est de nouveau BA, par une prise de parole auto-sélectionnée en chevauchement de la parole de l'enseignante, qui amorce une problématisation. Cette « prise de pouvoir discursive » marquée par une accentuation phonique marquant son implication personnelle ne fait pas l'objet d'un rappel à l'ordre. L'enseignante opte pour une reformulation sous forme de question, elle endosse alors une fonction de médiateur ou d'animateur qui va permettre de

⁸² que Kerbrat-Orecchioni (2005) définit comme « toute interaction enchâssée qui naît d'un différent et qui a pour finalité d'être résolue pour que l'échange dans lequel elle s'insère continue ».

⁸³ Nous préférons ne pas utiliser le terme de conversation, car on ne glisse pas vers une situation adidactique et nous n'y trouvons pas les conditions d'une conversation ordinaire marquée par une finalité interne (voir Bigot, 1996 : 33)

confirmer un format interactionnel dans lequel les apprenants peuvent endosser d'autres rôles conversationnels.

Extrait 12 (*Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020*)

106	Ens :	oui / une vie dans laquelle il n'y aurait ni télévision ni ordinateur ni téléphone
107	BA :	L'IGNORANCE non< + non<
108	Ens :	ce serait une vie dans l'ignorance<
110	BA :	oui:
111	Ens :	qu'est-ce que vous en pensez<

L'analyse de ce moment nous permet donc de repérer l'importance du répertoire didactique et des gestes professionnels mobilisés par l'enseignant qui, par la dimension d'adresse qu'ils contiennent toujours, permettent d'orienter les dynamiques de co-ajustement. En prenant des indices dans ces gestes de l'enseignant, les apprenants peuvent identifier dans quel cadre ils se situent, ce qui peut être attendu et permis aux différents participants.

Est-ce que le fait que les différents acteurs (les apprenants comme l'enseignante) participent par ailleurs au dispositif de dialogue philosophique peut avoir une incidence sur les repères communs qu'ils utilisent pour orchestrer des gestes favorisant la discussion ?

S'opère ensuite un repositionnement des rôles dans la partie finale. Certains prennent en charge des actes jusque-là dévolus au professeur comme les *feedbacks* négatifs de BA (TP 116, 118) ou les actes directifs de demande d'explication :

132	Ba :	oui pourquoi non<
-----	------	-----------------------------

Simultanément la posture de l'enseignante change. Si on s'appuie sur la typologie de Bucheton & Soulé, on peut parler du passage d'une posture d'enseignement dominante à une posture d'accompagnement dominante, et non de lâcher-prise, l'enseignante conservant une position haute dans les interactions comme en témoigne le fait que les interactants continuent de s'adresser à elle pour signifier leur désaccord aux autres (TP 127). Elle adopte un rôle d'animatrice et de co-discutante, ces reformulations et relances visant à entretenir le questionnement collectif. Néanmoins cette posture dominante dans la discussion laisse également une place pour quelques actes langagiers correspondant à des gestes de contrôle (par exemple au TP 155 terminant par « d'accord »).

La fonction d'expert et d'évaluateur de l'enseignante s'estompe très nettement par rapport à la première partie de la séquence. Elle ne réalise plus d'actes assertifs de validation ou de correction directe portant sur la langue, elle privilégie des reformulations perçues comme des vérifications interprétatives par lesquelles elle réattribue la parole aux apprenants.

Ceux-ci se l'auto-attribuent également et interrogent à quelques reprises directement les autres apprenants (TP 115-118, 146-148). Les chevauchements sont tolérés, y compris sur la parole enseignante.

Concernant l'intérêt de cette situation du point de vue des compétences communicatives langagières des apprenants en particulier la compétence pragmatique interactionnelle, nous nous référons de nouveau à Moore & Simon, qui considèrent que « des phénomènes complexes se mettent alors en place, et que les progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement » (2002 : 1). La présence d'enjeux communicatifs directement liés à l'intérêt des interactants, associée à une double focalisation de l'attention sur le contenu et sur la langue constituent des conditions propices à l'acquisition langagière pour ces auteurs, permettant notamment de faire travailler chacun dans sa zone proximale de développement. Voyons ce qu'il en est dans notre extrait.

Ici l'enjeu de communication est créé par la négociation sur le contenu de l'échange que nous avons analysé, avec une problématisation sur le fait que limiter notre usage des technologies numériques reviendrait à faire le choix de l'ignorance, et il suscite un engagement discursif autour des désaccords ainsi qu'une nécessité personnelle chez les participants de faire comprendre leurs idées. On voit un plus grand nombre d'apprenants s'impliquer de façon active dans l'interaction, en faisant apparaître leur « double identité » de sujet social et d'apprenant (*idem*, 2002 : 14). La subjectivité des apprenants est engagée dans les prises de paroles, certains utilisent la situation pour parler sur soi ou à partir de soi, comme lorsque MA se réfère à un exemple personnel pour proposer un autre avantage de pouvoir se passer du smartphone (TP 158) ou dans l'intervention suivante :

161	Ba*** :	madame / sans téléphone / une minute ça se passe une heure pour moi
-----	---------	---

Pour pouvoir se faire comprendre, les apprenants cherchent des stratégies d'expression (et de compréhension) à partir des ressources linguistiques dont il dispose pour surmonter d'éventuelles lacunes, ce qui rapproche la situation « d'échanges rencontrés dans une communication exolingue en milieu naturel où l'enjeu principal se situe au niveau de la compréhension mutuelle » (*idem* : 4), avec parfois nécessité de se faire aider (ici par l'enseignante en TP 133-137) pour achever son propos et de bénéficier d'une temporalité favorable pour opérer un « bricolage linguistique ». Les formes linguistiques incorrectes ne font plus l'objet d'actes de correction systématique par l'enseignante, ce n'est plus l'enjeu, mais les prises de paroles sont des sources d'informations importantes pour cerner

l'interlangue et les besoins des apprenants. Dans l'extrait étudié, le questionnement permet d'orienter l'attention sur un élément lexical apporté par l'un des apprenants, les mots « ignorance » et « ignorer », qui font l'objet de demandes et de tentatives de définition par les apprenants⁸⁴.

On voit également dans cet extrait que les participants coconstruisent le discours en s'appuyant et en intégrant dans leurs énoncés les idées des autres ; par exemple dans l'échange entre AL et BA (TP 148-151) ou de nouveau quand AL prolonge le déplacement idéal apporté par l'exemple de MA (TP 158) pour formuler un nouvel inconvénient (TP 168), c'est-à-dire le problème d'une pénurie de temps engendré par les usages actuels des technologies numériques. Ils le font de plus en ayant la possibilité de s'exercer à une variété de rôles qu'ils n'ont pas dans le schéma classique. C'est là un intérêt majeur de pouvoir faire advenir régulièrement ces moments au sein de la planification des activités, celui de développer les stratégies d'interactions, de les autonomiser dans leur gestion des interactions, et de leur apprendre à en tirer profit pour leurs acquisitions. Cela concerne autant la capacité de communiquer dans l'école que hors de l'école.

Mais comment rendre compte de l'écart entre les deux contextes, la classe de langue et les ateliers-philo en CLO, du point de vue de l'engagement dans les interactions et des stratégies repérables chez les mêmes apprenants ? L'analyse du discours des acteurs sur leur pratique peut-il nous fournir des éclairages pour la compréhension de ce phénomène ?

⁸⁴ On remarquera que la polysémie du verbe ignorer n'est pas relevée, car dans les TP 115 et 117 les deux apprenantes semblent se référer à la signification de « ne pas porter attention » utilisé dans « ignorer quelqu'un ».

Chapitre 10 – Analyse compréhensive de l'écart des conduites langagières entre les contextes interactionnels et des freins agissant sur la participation des EANA

10.1 Que faire du silence des élèves allophones en atelier-philos ?

Que faire du silence des EANA ? Que se passe-t-il en eux lorsqu'ils ne parlent pas ? Et quelle langue parlent-ils lorsqu'ils ne parlent pas ? Sur quoi leurs silences peuvent-il nous renseigner ?

Le silence est par définition ce qui laisse peu de prises, contrairement aux actes de paroles, pour pouvoir être traité et se voir attribuer une signification ici par l'enseignant ou le chercheur. Dans son essai *Du silence* (1997, 2015), D. Le Breton nous invite à prendre en compte la multitude de signification que peut revêtir cette « puissance ambiguë » qui entoure la parole. Il peut tout aussi bien être ce complément indispensable à la parole dans un échange pour pouvoir peser ses mots ou les faire résonner, une stratégie de communication porteuse d'un message adressé à l'interlocuteur, un refuge pour le discernement, pour ne pas se faire prendre aux pièges de sa parole, ou une forme de désertion du lien social etc. L'équivocité des sens attribués au silence dépend de l'histoire partagée des interlocuteurs, du contexte culturel, des attentes et des significations que peut lui attribuer l'environnement. Il est clair en tout cas que le choix du mutisme, le fait de se taire quand l'environnement enjoint à s'exprimer, est porteur d'un malaise au sein des interactions qui révèle que la parole n'est pas seulement un droit mais une exigence. Peut-être réside-t-il là aussi une ambiguïté dans le contrat partagé par les participants dans l'atelier de philosophie.

Le dialogue en CRP redéfinit ce qui est attendu des élèves et de l'enseignant et le rapport à l'évaluation, comme le remarque une des apprenantes (Ent_app4). Le dispositif libère la possibilité d'adopter des conduites langagières qui contreviennent aux règles habituelles de la communication en classe et à la répartition classique des rôles. Il y a un principe généralement adopté dans ces dispositifs qui est de garantir en priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés de pouvoir le faire, tout en leur accordant la possibilité de ne pas s'exprimer. En ce sens il n'y a pas d'injonction à devoir produire des énoncés qui devraient répondre aux attentes de l'enseignant. Mais en même temps, la CRP repose sur l'existence d'un contrat tacite sur lequel repose la recherche collaborative, et dans lequel chacun doit

s'efforcer de partager, de mettre à profit du groupe son activité mentale singulière quand il identifie le moment opportun de contribuer. A cela s'ajoute qu'une CRP constitue une manière de progresser dans le « bien penser », des acquisitions sont explicitement en jeu et celles-ci ne peuvent être attestés qu'en tant que productions langagières. On voit que la question du silence soulève avec force le problème de l'évaluation dans ce dispositif.

Au sujet du mutisme, Le Breton écrit que « *le silence est alors une surface de projection révélant la psychologie personnelle des membres de l'entourage familial ou professionnel [...]* » (1997, 2015 : 67). Dans notre enquête, il fonctionne comme un révélateur d'une divergence des attentes parmi les professionnels qui vont lui donner des significations différentes dans leurs discours. Chez ENS3 par exemple le silence de certains élèves fait apparaître un sentiment de frustration, que ce dernier associe à l'inégale répartition au sein du groupe du geste de s'autoriser à s'exprimer en son nom propre. Pour lui certains ne s'autorisent pas à exprimer leurs pensées quand d'autres « monopolisent » la parole, ce qui semble revenir pour lui au fait qu'un objectif n'est pas atteint (Ent_Ens3, TP 1-6). Encore une fois, l'analyse de son discours doit prendre en compte la possible influence de l'enquêteur sur l'enseignant qui a bien voulu l'accueillir dans ces séances de philosophie et qui s'est projeté sur les résultats pouvant être attendus par le projet de recherche. Des éléments du discours de l'enseignante d'UPE2A, viennent rejoindre son interprétation du choix du silence comme relevant d'un empêchement à entrer dans une forme de dialogue où chacun puisse exprimer un point de vue personnel (Ent_EnsU , TP5) qu'elle rattache au phénomène du « *false self* » touchant les jeunes migrants et à une spécificité de leur statut au sein de l'établissement. Derrière ces attitudes de retrait par rapport à la parole, y a-t-il des logiques identitaires ou relationnelles qui empêchent les élèves en question de se saisir des opportunités offertes par la CRP pour accéder à des possibilités d'expression parmi le groupe ?

Dans les discours de deux autres enseignants, ce sujet suscite des réactions différentes. Les typifications qui apparaissent dans les discours d'ENS4 et d'ENS1 sur ce sujet, renvoient à la dimension de progressivité dans l'attente d'une participation à l'orale des apprenants. L'analyse par ENS4 de sa pratique rappelle l'idée qu'on peut être un participant actif sans être un locuteur actif : « *et avec encore une fois: / c'est pas le fait de participer ou pas d'participer qui prouve quoi que ce soit / enfin / si y participent ben t'as un matériau sur lequel travailler / mais c'est pas parce qu'ils participent pas que: / que il ne se passe rien et que c'est forcément dur pour eux / par exemple: enfin* » (Ent_ens4, TP36). Dans cette citation, on le voit associer « participer » à l'idée de parler mais son propos indique qu'il

considère le fait de faire partie du cercle de parole et de suivre les échanges comme une participation qui engage des apprentissages. Dans cet entretien, le positionnement d'ENS4 fait écho à l'une des pistes pédagogiques identifiées dans notre cadrage théorique concernant la prévention des phénomènes d'insécurité par des gestes professionnels instaurant un espace de sécurité par une progressivité des attentes. Le fait de réserver la possibilité de ne pas s'exprimer procède de cette logique. Le discours d'ENS1 mobilise des idées proches. Elle insiste sur le fait que tous participent et prennent leur place, quel que soit le niveau de leur prise de parole. Le fait de prendre part à la communauté et de maintenir une qualité d'écoute est une réussite en soi pour elle, dans le sens d'une dynamique inclusive. Elle insiste également sur l'importance des gestes professionnels d'accompagnement de la participation orale dans une temporalité longue en insistant sur le fait de construire des attitudes et des aptitudes à dialoguer petit à petit, à partir de ce faire groupe et d'une régularité de la pratique.

Cette équivocité du silence nous invite à faire preuve de précaution dans l'analyse de cet objet. Cela est également dû au caractère limité de nos observations – ENS4 nous indique que si le silence prévaut chez les EANA il a également eu l'expérience de groupes ou des EANA « participaient bien » – et à l'influence que notre présence peut avoir eu sur les conduites des acteurs même si nous étions en observation participante. L'appréhension des enseignants qui m'ont accueilli dans leurs séances de dialogue philosophique nous a ainsi amené à l'hypothèse que l'insistance des actes directifs de sollicitation d'ENS3 en direction de certains élèves pouvait être lié à notre présence. Il importe de se prémunir des biais qui consisteraient à associer hâtivement le choix de se taire à une difficulté à mobiliser les habiletés langagières requises ou de l'interpréter directement comme un indicateur d'un sentiment d'insécurité.

Comme l'indique ENS4, choisir le silence n'empêche pas une participation et on peut voir que des élèves qui restent en retrait des échanges langagiers pendant la majorité de la séance peuvent manifester qu'ils sont en phase avec l'action conjointe et contribuer de façon décisive au dialogue par un acte de parole même court. Dans la séance *Sé_clo_3e_liberté_28052021*, c'est le cas par exemple de APP9, élève dont l'attitude illustre la maxime « un moment pour parler, un moment pour se taire (Ecclesiaste 3, 7). Cet élève qui totalise très peu de TP et qui est peu audible (imposant à l'enseignant de le faire répéter ces paroles) choisit de laisser la parole après un acte de protection de son tour de parole par l'enseignant car il n'a pas d'éléments supplémentaires à apporter par rapport au contenu

proposé par son camarade. Par la suite il réalise deux interventions courtes qui contribuent activement à la progression de la réflexion collective ; par une reformulation qui propose la définition d'un camarade dans de nouveaux termes (TP 123 et 125) puis par un acte assertif en deux temps. Dans ce dernier, il répond à une question de l'enseignant en opérant une prise de position à rebours de l'interprétation qui émerge des échanges précédents. Tout en intégrant le contenu des propos antérieurs sur l'existence d'une influence par des motifs externes, il ouvre le dialogue sur un nouvel angle d'analyse de la situation de consommation (TP 372, 374). Cet acte assertif de prise de position ouvre le groupe sur un nouveau questionnement possible qui aurait pu faire l'objet d'une poursuite du dialogue dans une prochaine séance : comment peut-on être (ou se dire) libre quand on sait qu'on est déterminé par des forces extérieures ?

Extrait 13 (*Sé_clo_3e_liberté_28052021*)

372 APP9 : on est libre

373 ENS3 : pour toi on est libre

374 APP9 : ouais / parce que influencé ou pas / t'as le choix

375 ENS3 : comment<

376 APP9 : j'ai dit / parce que influencé ou pas / ça reste ton choix

377 ENS3 : influencé ou pas / ça reste ton choix>

Dans la même séance, au moment d'une pause dans le dialogue en grand groupe dû au déplacement physique de l'enseignant pour projeter un texte, les deux prises de paroles spontanées des apprenants qui nous étaient adjacents, sous la forme d'échanges latéraux, manifestent également leur implication en tant que participant, leur compréhension de l'orientation que l'enseignant tente de donner à la réflexion collective et le questionnement que cela suscite en eux.

Extrait 14 (*Sé_clo_3e_liberté_28052021*)

(plusieurs discussions parallèles entre élèves, un grand brouhaha pendant une vingtaine de secondes)

(les deux élèves qui m'entourent s'adressent à moi en aparté)

282 DE : pourquoi il demande est-ce qu'on est libre quand on achète des baskets / c'est quoi / les pieds ils sont pas libres<

(fais un geste pour indiquer une forme de rejet de la question) / XXX

283 ENQ : *(le début de ma réponse est recouvert par le bruit des échanges)*

oui tu te demandes pourquoi il parle de X pour la liberté< *(le reste est inaudible)*

ça vaut pour tout type de consommation / acheter une maison par exemple

284 AL : mais pour moi monsieur / c'est sûr qu'on est libre quand on de l'argent et qu'on décide
 d'acheter / d'acheter une maison

Leurs actes assertifs manifestent sous deux modes différents un étonnement voire une prise de position contre la proposition insistante de l'enseignant de vouloir questionner si l'on est forcément libre quand on réalise des actes non contraints, comme des actes d'achats. Le TP de DE est assez complexe car il combine deux actes de questionnements qui peuvent être compris comme une intervention métadiscursive. DE interroge l'intérêt de l'objet discursif en circulation en mobilisant l'ironie. Il a bien compris l'intention de l'enseignant de les faire questionner une définition de la liberté comme sentiment d'indépendance et indique que la seule chose qui pourrait n'être pas libre sont les pieds dans la basket. Ce type d'intervention peut faire écho aux actes de questionnement de BA dans la séance de discussion en FLE (*Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020*) que nous avons analysés, par lesquels l'apprenant se permet de soulever le sens de l'orientation discursive proposée par l'enseignante. La différence réside dans le fait que dans la séance de philosophie, ce type d'intervention n'est pas réalisé « publiquement » par les EANA. L'enchaînement d'AL peut être considéré comme un acte d'étayage du propos de son camarade par une prise de position contre l'hypothèse qu'on pourrait ne pas être libre. S'il n'y avait pas eu ce relâchement dans le fonctionnement des interactions, je n'aurais pu accéder à cette manifestation langagière de leur habileté à questionner des axes de recherche. Ainsi, même si ces échanges latéraux difficiles à transcrire ont lieu dans un brouhaha du fait d'une rupture de l'attention commune sur le cercle de parole, il nous a semblé très important de les faire figurer dans la transcription de *Sé_clo_3e_liberté_28052021*. Il est envisageable que ce moment de rupture, donnant lieu à des échanges latéraux simultanés, ait également permis aux autres EANA de réaliser auprès de leurs pairs des prises de paroles concernant le contenu des échanges, qu'ils ne s'autorisent pas à faire dans le cercle de parole. De tels « événements » au sein de la discussion collective, nous conduisent forcément à envisager un usage volontaire de ces ruptures dans les modalités de l'échange dans l'organisation d'une séance. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Les enseignants de maternelle sont familiers d'exemple d'enfants considérés comme mutiques à l'école qui lors d'une situation inattendue vont manifester des ressources langagières assimilées qui jusque-là n'étaient pas perceptibles. Lorsqu'elle développe son rapport à la participation des élèves allophones aux ateliers-philosophie dans son entretien, ENS1 se réfère à un exemple de ce type (*Ent_ens1_13112020*). Notre parcours d'enseignant nous a personnellement mis au contact d'une élève présentant un mutisme électif en milieu scolaire

qui n'a pas pris la parole durant l'intégralité du cours préparatoire, mais avait acquis l'ensemble des correspondances grapho-phoniques et lisait (comprenait) avec aisance des textes en deuxième partie d'année. De tels récits d'expérience soulève la distinction entre compétences et performances et le problème des apprentissages pouvant avoir lieu par exposition et imitation sans être évaluables au travers d'une performance dans une situation ciblée. Pourrait-on envisager que les bénéfices des ateliers de dialogue philosophique en termes d'apprentissage s'expriment en d'autres circonstances et donc qu'ils échappent à notre observation ?

Ainsi cette question du silence constitue-t-elle une pierre d'achoppement pour notre démarche de recherche. Elle nous conduit à envisager certaines limites, voire des écueils, dans la méthodologie choisie et mise en œuvre pour cette recherche, en particulier dans ces modalités temporelles. Nous avons vu ci-dessus que l'enquête de terrain a révélé que les élèves allophones, en raison de la coupure de l'année de quatrième dans ce dispositif et des circonstances exceptionnelles de cette année scolaire, ont en moyenne une expérience très restreinte des séances de dialogue philosophique. Il les réalise conjointement avec des élèves qui ont pour leur part une expérience de plusieurs années scolaires avec la méthode de la CRP. Le contexte exolingue que peuvent connaître les EANA s'accompagne donc d'un écart important en termes de familiarité avec les modalités interactionnelles et les attentes d'une pratique qui ne va pas de soi au sein du milieu scolaire par la finalité qu'elle se donne (ENS3 formule très justement le caractère « d'exception » de l'objectif de *sapere aude* qu'il y a dans ces situations, Ent_ens3, TP18). Dans ces circonstances, le fait de n'avoir recueilli des données que sur une période nous semble restreindre fortement la possibilité avec les indicateurs que nous nous sommes donnés de pouvoir obtenir des résultats suffisamment consistants pour se prononcer sur les effets de la participation au dialogue philosophique en CLO sur les acquisitions langagières des EANA, en particulier le développement de leur compétence pragmatique interactionnelle. Ce constat nous engage à envisager un prolongement dans une approche qualitative longitudinale qui permettrait de travailler sur l'évolution d'indicateurs dans les conduites langagières des apprenants. Nous développerons cette perspective dans notre conclusion.

Cependant, nous pensons que les données dont nous disposons déjà avec ce corpus, peuvent nous permettre de dégager des éléments de compréhension du silence relatif des EANA dans les discussions en CLO. Il s'agit de croiser le constat du caractère restreint de

leur engagement dans les interactions collectives par des prises de paroles avec les autres données dont nous disposons, en particulier les données non verbales qui accompagnent les silences ou les réponses négatives aux sollicitations, ainsi que les discours des EANA sur leur vécu dans les interactions en classe. Ce croisement des données peut-il permettre de mettre à jour des facteurs d'explication de l'écart constaté dans les conduites des apprenants selon le contexte interactionnel ? Il est en effet important de savoir si dans ce silence peuvent être décelés des facteurs qui limitent la possibilité pour les EANA de se saisir des potentialités offertes par les situations de dialogue philosophique pour le développement de leur participation aux interactions en classe ordinaire.

Notre analyse des données en ce sens nous conduit ainsi à repérer plusieurs phénomènes qui peuvent avoir un effet sur l'attitude des apprenants EANA, dans le sens qu'ils limiteraient la possibilité de voir dans les CRP en CLO l'occasion de participer aux interactions avec les autres élèves de CLO, en osant de nouvelles conduites langagières ou même dans plusieurs langues. Parmi ces phénomènes, nous nous sommes penchés sur la question de l'insécurité linguistique car il convient de préciser si le choix de ne pas parler peut en être un indice et pour combien d'élèves. Mais d'autres facteurs ressortent de nos analyses : l'exposition forte et continue de soi dans le fonctionnement en cercle de parole, la question du rythme et de la pression temporelle ressentie dans ces groupes hétérogènes, le phénomène d'attribution d'un statut particulier au sein de situation asymétrique. Présenter et clarifier ces phénomènes nous permettra ensuite de s'interroger sur les leviers disponibles pour penser les moyens d'agir sur ces facteurs qui semblent restreindre un déploiement des bénéfices possibles des ateliers de philosophie.

10.2. Examen des facteurs identifiables justifiant le choix du positionnement en retrait des EANA.

10.2.1. La question de la pression temporelle imposée par le groupe hétérogène

La recherche conduite par Faupin (2015) repérait l'importance de la pression temporelle s'exerçant sur les EANA lorsqu'il partage des situations didactiques avec les autres élèves en classe ordinaire, du fait qu'il se voient imposer une temporalité non ajustée à leurs besoins. Elle indique également la nécessité d'actes de protection de leur parole par les enseignants

pour qu'ils puissent s'exprimer sans être interrompus par les autres élèves. Dans notre corpus, nous pouvons constater que plusieurs apprenants expriment la difficulté de gérer à la fois la compréhension de ce qui se dit et l'expression orale. Puisant dans son expérience, l'enseignante de l'UPE2A pointe également la gageure que peut constituer la superposition des tâches d'écoute, de compréhension, de réflexion personnelle et d'expression pour certains élèves : « *Il y avait deux tâches là qu'étaient- / qui devaient être / qui normalement se superposent dans le cadre de ce type d'échange / et ELLE en fait je me suis d- / j'ai eu l'impression en tout cas / qu'elle avait besoin / y a un temps où il y a quelqu'un qui formule sa pensée (simule une segmentation gestuellement) / il y a un temps ou quelqu'un la réexplique la reformule / et elle du coup elle pouvait se détacher un petit peu commencer à XX / et après du coup ça l'autorisait plus facilement à- à- / à intervenir +* » (Ent_EnsFLS, TP 102). Cela peut motiver une recherche de pistes pour pouvoir intervenir sur ces questions de rythme. Nous en esquisserons certaines dans le dernier chapitre sur les aménagements envisageables.

10.2.2. Exposition de soi et prise de risque dans le cercle de parole

Avant d'examiner la possible identification de marqueurs d'un sentiment d'insécurité linguistique, il convient de rappeler que le fait de s'exprimer devant un groupe ne va pas de soi et que les personnes ont des dispositions inégales à se prêter volontairement à cette situation. Plusieurs apprenants indiquent qu'il n'est pas simple pour eux de parler quand « tout le monde te regarde » et mettent en valeur l'importance de s'habituer à un groupe et de construire un sentiment de confiance (Ent_app7 par exemple).

Extrait 15 (Ent_App7)	
92	FA : oui / mais après si- si- / si euh / déjà je fais confiance dans ma classe / donc je peux parler / enfin ma classe aussi / enfin les autres aussi mais: + ça c'est un peu gênant de parler devant tout le monde
93	ENQ : Ah oui + le cercle de parole / quand tout le monde est en cercle / est-ce que c'est impressionnant ça + par rapport à la confiance / tu parles de confiance euh / de sécurité + est-ce que dans ce moment là on est mal à l'aise / comment tu te sens toi<
94	FA : ben moi j'me sens stressé / j'espère que le prof ne va pas demander / FA elle dit la réponse

Le cercle de parole est justement une disposition où tous les regards peuvent se croiser et présente donc un niveau d'exposition important. L'impression de prise de risque peut-être

d'autant plus présente que le dialogue se caractérise par une dimension d'imprévu au niveau des directions qu'il peut prendre, ce qui restreint les possibilités de préparer sa prise de parole et suppose une réactivité. Comme il ressort de notre entretien avec l'enseignante UPE2A, la question de l'exposition de soi, des « *face threatening acts* », est plus sensible dans la période de développement psychologique dans lequel sont ces personnes, ce qui intervient également sur le fait d'exprimer des idées en son nom devant les autres.

10.2.3. Caractériser des phénomènes comme des indices d'insécurité linguistique.

Notre travail nous a amené au constat qu'il était difficile de caractériser des comportements comme des indices d'un sentiment d'insécurité linguistique. Cela suppose de repérer dans les actes langagiers des indices d'une perception par le locuteur d'un écart entre la langue qu'il parle et une norme langagière qu'il pense que la situation requiert comme nous l'indiquions dans notre cadrage théorique. Les phénomènes qui peuvent traduire cela sont caractérisés par une rupture avec une spontanéité de l'usage de la langue par le locuteur, traduction de son attention au jugement qui s'exerce et à la nécessité de contrôler ses productions langagières pour les mettre en conformité à une norme. Il s'agit classiquement de phénomènes d'hypercorrections ponctuels ou durables, d'hésitations, de blocage voire de « perte de moyen ». Ils peuvent être accompagnés d'indices non verbaux traduisant l'état de tension ressenti par le locuteur.

Durant notre présence sur le terrain, nous avons pu repérer des comportements qui pouvaient constituer de tels indices surtout lors de séances en UPE2A, où se sont déroulés la majorité de nos temps d'observation. Lors d'une séance de compréhension d'un document audiovisuel (non transcrit), un des apprenants qui tente d'expliquer ce qu'il a retenu, rencontre une difficulté à trouver ses mots et se cache alors le visage. Dans le corpus, une autre occurrence nous semble assez significative, lorsqu'à la fin de la séance de discussion, l'apprenant qui est sollicité pour conclure refuse à plusieurs reprises, puis, après plusieurs moqueries de ses camarades, formule un acte d'autodévaluation : « *madame / ça va pas je dis / il est pas normal dans ma tête / parce que : je #suis# toctoc* » (Sé_upe2a_mix_nature_14062021). Dans le corpus, on peut également repérer des moments où au cours d'un TP, un apprenant manifeste sa difficulté à poursuivre sa prise de parole. Toutefois ces occurrences-là peuvent constituer tout à la fois des appels à être soutenu, à ce

que son acte de langage soit complété par les autres. Ils peuvent d'ailleurs être l'occasion d'un ajustement mutuel des participants suscitant des gestes d'étayages chez l'enseignant notamment.

Extrait 16 (Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020)

133 RA : non parce que #c'est# on a pas d'ignorance si on a une vie sans internet / ça veut dire pas que on a pas des connaissances / ça veut dire que on a pas: / y a pas de phrases pour dire madame (*soupir*)

Le fait que l'on ne puisse pas relever d'exemples lors des ateliers-philos en CLO, où les apprenants allophones expriment oralement une difficulté avec la langue française nous semble intéressante à interroger. Nous n'avons pas non plus pu recueillir d'actes de paroles où on les voit tenter d'exprimer ce qu'ils pensent en mobilisant leur interlangue dans des « bricolages linguistiques » comme dans les deux séances d'UPE2A transcrites. Selon nous cela nécessite d'interroger les différences de rythme entre les deux contextes et son influence sur ce que peuvent s'autoriser les apprenants. Cela est évidemment lié à la stratégie de rester en retrait de la circulation de la parole.

Mais le choix de ne pas prendre la parole, y compris lors de sollicitations de l'enseignant dans les dialogues philosophiques, constitue-t-il une stratégie d'évitement qui serait liée à un sentiment d'insécurité linguistique ? Comme le remarque ENS3, le choix de ne pas s'exposer de certains élèves s'accompagne d'une communication non verbale pouvant traduire une forme de tension interne : « *parce que physiquement ce qui me frappait c'était / chez DI et FAT / p't'être encore plus chez FAT vraiment / le côté / se faire la plus petite possible / le plus discrète possible tu vois / disparaître sous sa chaise : parce que y a pas de table mais: / sous la table si y en avait une / [...] c'est pour ça que j'avais laissé la possibilité de la table / parce que j'avais remarqué que souvent la table / en rond / en fait c'est un- / protection* » (Ent_Ens3, TP). Attentif ici aux paramètres matériels de l'organisation, ENS3 aborde au cours de cet entretien le cercle de parole comme une disposition des corps qui implique une forte exposition de soi aux regards des autres. Dans la séance que nous avons transcrite, l'élève auquel il fait ici référence garde en effet une posture assez recroquevillée, les bras entourant son buste, attitude que nous avons également noté lors d'une précédente séance et que nous repérons également chez BA. Elle décline à deux reprises les demandes d'exprimer son avis de l'enseignant par un geste de tête accompagné d'un sourire exprimant la gêne. Il est intéressant de repérer dans le corpus que la même apprenante réalise une présentation orale debout face au reste de la classe de FLE pour présenter la recherche de son

groupe, durant laquelle elle montre une certaine aisance à prendre en charge sa tâche. Elle prend l'initiative de prendre la parole quand l'enseignante s'adresse à l'ensemble du groupe (TP88-91), réagit à des remarques par des réponses humoristiques mobilisant des éléments paraverbaux (les allongements vocaliques ci-dessous) et verbo-gestuels.

Extrait 17 (Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020)

- 44 Ens : **Alors** / c'est vrai que ça-ça laisse sous-entendre que sans- sans- sans les écrans
on ne pourrait pas s'alimenter convenablement<
- 45 FA: mais mais quand même une pizza (rire) +
- 46 DI: FA elle est **#fatiguée#**
- 47 Ens : **FA les pizzas** / il me semble qu'on peut aussi les **préparer-**
- 48 FA: **mais j' suis fatiguée::** / je peux **pas marcher::** et voilà

10.2.4. L'expression d'un sentiment d'insécurité linguistique dans le rapport aux autres élèves par certains EANA

Les discours des apprenants recueillis lors des entretiens peuvent nous instruire sur l'existence d'un sentiment d'insécurité. Il convient toutefois d'être vigilant au degré de dépendance par rapport au chercheur lorsque ce thème apparaît dans les entretiens. Est-il abordé spontanément et par combien d'apprenants ?

Le constat que nous pouvons faire est que l'expression d'un vécu d'insécurité linguistique est très variable selon les apprenants. Sur les six élèves dont nous avons eu l'autorisation d'enregistrer l'entretien, ce thème est initié par trois d'entre eux. Dans les trois cas il est associé à l'appréhension que sa façon de parler, son « accent » (APP4 et APP9) ou sa prononciation (APP9) fassent l'objet de moqueries de la part des autres élèves. Une forte distinction entre la classe de FLE et les autres temps d'enseignement est réalisée spontanément sur le sujet par ces trois apprenants, les séances de philosophie étant associées clairement aux autres temps de classe ordinaire. La classe de FLE est perçue comme un espace hors menace où l'on « peut dire du mauvais français » (App4) :

Extrait 18 (Ent_App4)

- 107 MA : ben par exemple euh / j'sais pas: / si c'est on fait philo avec les élèves de fle /
tu peux dire du mauvais français / genre tu dis un mot en français et c'est personne
qui va rigoler sur toi / mais dehors et tout / tu parles avec quelqu'un qu'est né ici /
il parle: / un peu le français / il va dire elle / elle est bizarre en plus elle a: /
elle a un accent bizarre là j'sais pas
- 108 ENQ : Ah tu veux dire que / en classe de fle on serait plus à l'aise / parce qu'on peut faire

- des erreurs / **et:**
- 109 MA : **oui**
- 110 ENQ : bricoler un p'tit peu la langue
- 111 MA : oui et personne sauf la prof elle nous comprend / mais: / on a tous notre accent dans la classe de fle / parce qu'on vient pas du même pays et euh: / même si l'autre elle parle avec son accent / tu vas pas rigoler

On remarque que les élèves ne semblent pas subir cet obstacle avec la même intensité. Les témoignages de AL et de NO nous renvoient à un obstacle pesant de manière importante sur leur scolarité et associé à un vécu douloureux. NO illustre cela en se référant à une expérience édifiante associée à une émotion qui nous conduira à raccourcir l'entretien :

Extrait 19 (Ent_app1_15062021,TP 90 à 99)

- 96 NO : *et j'aimerais toujours rester avec: / rester en fle / parce que: / j'participe plus*
- 97 ENQ : *oui*
- 98 NO : *(elle pleure) et aussi en classe / j'ai- genre j'ai la honte de parler + parce que: / y a un tunisien qu'était avec nous / quand il parle / il sait pas bien parler / y a tous qui #restent# #rigoler# sur lui ++*

« **La honte** » est également l'expression utilisée par AL, quand le premier, il se confie à moi lors d'un échange informel après l'avoir félicité pour une présentation devant la classe de FLE. C'est dans l'entretien qu'il nous accorde que l'on trouve le plus clairement l'établissement d'une relation entre le choix de ne pas parler en classe ordinaire et un sentiment d'insécurité linguistique :

Extrait 20 (Ent_app9)

- 11 AL : ouais moi / moi si j'étais seul je parle / mais devant les gens / comme ça j'aime pas parler + ça vient que ma langue elle est un peu changé de eux / des fois ils rigolent et XX
- 12 : ENQ : alors ça tu me l'avais déjà dit une fois / quand on avait discuté parce que- / deux fois j'ai vu que tu présentais euh / du travail de- enfin à l'oral / aux autres en fle / ça se passait bien
- 13 AL : Ah oui / en oral de fle comme ça oui / je présente à l'oral devant des gens / je présente dans l'oral devant des gens / quand je serai seul je présente normal mais / en classe c'est un peu: +
- 14 ENQ : c'est par rapport aux autres élèves hein<
- 15 AL : Ah ouais / ben ouais eux XX / ils te laissent comme ça dire / tu parles un mot / un mot faux de- / ça-ça veut dire il te- il te corrige il rigole pas sur toi / mais eux ils rigolent / ils te reedit comme ça il fait comme ça / après il te reedit comme ça

10.2.5. Le problème d'un statut associé à une position basse dans des situations asymétriques

Extrait 21 (Ent_App7)	
82	FA : mmh: ++ je sais p- en FAIT SI / toute mes amies elles participent / moi aussi j'aurais envie de participer / parce que / si c'est que moi ou + les élèves ou / les français on peut dire / ou les plus heu: / comment dire + heu
83	ENQ : tu veux dire ceux qui sont: là depuis plus longtemps heu / les francophones<
84	FA : fin oui: / qui-qui savent mieux expliquer + ils participent en disant / je sais pas + parce que / vous voyez / fin il y a des gens qui sont: / qui peut expliquer mieux + que les élèves fle / et si les élèves de fle ils participent / moi aussi j'aurai l'envie de participer / enfin déjà je participe parfois + si la prof elle me demande / je dis mon avis> + parfois je sais pas la réponse / je dis rien ++
85	ENQ : est-ce que tu as l'impression que les élèves de fle: / euh: / comme on pense qu'ils connaissent moins la langue / peut-être qu'ils ont une expression moins précise / avec moins de: ressources en français + est-ce que tu penses du coup qu'ils ont / l'impression / d'avoir moins le droit de parler
86	FA : (<i>oscille la tête latéralement</i>)
87	ENQ : non<

Cet extrait d'entretien nous a semblé particulièrement intéressant d'un point de vue heuristique pour la compréhension des écarts de conduites entre les contextes étudiés. Même si elle récuse l'idée que les EANA peuvent avoir l'impression d'avoir moins le droit de parler, l'apprenante par son partage d'expérience, nous donne à réfléchir sur la notion d'une hiérarchie des places telle qu'on peut la trouver chez Kebrat-Orecchionni. Dans une situation qui serait asymétrique (mais pas seulement sur l'axe enseignant/apprenant) les élèves allophones identifieraient qu'ils ne se trouvent pas dans la même position que d'autres élèves, et que cette hiérarchie des places induirait de laisser la parole à ceux qui occupent une position plus haute. Lorsqu'elle indique que sa participation dépend du fait que d'autres élèves allophones participent, elle laisse entrevoir le fait que si un espace d'expression n'est pas aménagé ou protégé pour ces élèves en « position très basse » (Faupin, 2015) ceux-ci vont avoir tendance à considérer qu'ils ne sont pas les mieux placés pour contribuer car il y a des personnes « qui savent mieux expliquer ».

On pourrait analyser le corpus en utilisant la notion de taxèmes de position. Dans la séance de dialogue sur la liberté, lorsque ENS3 sollicite FAT sans succès, les TP autoattribués de APP3 (TP142, 144 et 147) qui commente et se fait en quelque sorte la porte-parole de FAT,

et de APP2 (TP145) qui complète avec humour l'acte directif de l'enseignant, fonctionnent comme des indicateurs de place. Lorsque ces autres élèves ne sont pas présents, dans le contexte du groupe de FLE, on constate que des élèves « faisant profil bas » en CLO réalisent des actes langagiers qui par leurs formes verbales, paraverbales et non verbales leur permettent une négociation des places en s'allouant une position haute au sein de l'interaction, comme nous avons pu le constater avec BA (dans l'analyse de *Sé_upe2a_mix_conditionnel_30032020*) Les données de notre corpus semblent confirmer la thèse que Faupin formule à partir de son propre corpus à propos du rôle des changements de contexte et de la hiérarchie des places associées comme facteur décisif pour expliquer les variations dans la participation orale.

Dans les classes ordinaires, le changement de position dans la hiérarchie des places est essentiel pour expliquer leur silence : les EANA sont en position très basse, derrière l'enseignant (pour des raisons institutionnelles) et derrière les élèves natifs ou considérés comme natifs (pour des raisons de niveau en français). Cette place interactionnelle entraîne une insécurité qui ne permet pas aux EANA de participer dans ce contexte sauf si l'enseignant s'emploie clairement à protéger leurs prises de parole. C'est donc la modification du contexte qui, en entraînant un changement dans les positions des participants, favorise le plus la prise de parole des EANA. (Faupin, 2015 : 530)

Cette dimension hiérarchique est-elle seulement liée au niveau linguistique ? L'interprétation du silence des EANA par l'enseignante UPE2A, nous met sur la piste que cette position plus basse occupée par ces élèves pourrait se construire non pas seulement sur la base de leur profil langagier mais être lié à leur statut au sein de l'établissement en tant qu'élève appartenant à une catégorie et à un dispositif de prise en charge des besoins particuliers, avec des effets d'assignation identitaire : « - *je pense pas que ce serait- que ça aurait été: aussi: manifeste avec les autres élèves / je pense que ça / ça tient quand même à une spécificité de leur statut / au sein de ce dispositif / au sein de l'établissement / et que même si finalement on retrouve chez certains autres élèves un profil: / langagier euh relativement similaire / ce vécu de honte ne serait pas le même [...] (Ent-Ensfls, TP 5) ».*

Chapitre 11. Esquisse de pistes pédagogiques à explorer.

11.1. Une nécessaire exploration des aménagements possibles et des formes de différenciation au sein de la CRP.

Extrait 21 (Ent_EnsFLS)

60 ENS U : ouais / euh: +++ en fait ce qui est- moi ce qui- / comment je reformulerais la #question# / c'est plutôt comment faire en sorte / euh de les aider- / de les aider à dépasser ce vécu de honte / dont tu- voilà dont tu- / tu as été le témoin / et enfin qui a été partagé avec toi / pour faire en sorte que finalement les compétences qu'il mettent en œuvre en classe de fle / avec globalement une certaine: + ben une certaine sérénité / et ils se sentent relativement en sécurité pour le faire / qu'est-ce qui fait que: / tu vois la passerelle est si compliquée en classe ordinaire< + et là bah on a pointé du doigt qu'il y a déjà quelques- quelques enjeux / liés à l'adolescence: / liées à la question du-du faux self ou: / c'et- ces- ces points / mais est-ce qu'il y a- / comment- comment dépasser ça en fait / et comment: +

Dans cet extrait l'enseignante UPE2A formule l'enjeu d'agir sur le dispositif pour favoriser la « passerelle », pour favoriser le transfert des compétences que ces élèves mettent en œuvre pour gérer et animer les interactions en classe de langue vers les situations de dialogue en CLO. Comment favoriser la mobilisation de ces compétences dans une participation accrue des EANA à l'oral lors de ces temps de pratique philosophique ?

Les constats que nous avons pu formuler sur les facteurs impactant les conduites des EANA dans le cadre des dialogues philosophiques doivent nous inciter à envisager des pistes d'actions pour rendre plus effectif les bénéfices dont peut être porteur un tel dispositif. D'une manière générale, nous en sommes venus à interroger le fait que la phase de discussion, après le choix par le groupe d'une question philosophique, se fasse intégralement sous la forme d'un échange collectif en cercle de parole (même s'il s'agit de demi-classe). Malgré les dimensions symboliques liées à cette configuration importante dans l'esprit de la PPE, nos analyses conduisent à penser que si elle reste considérée comme la modalité unique pour conduire le processus d'examen du problème traité par le groupe, alors l'implication des EANA pour intervenir dans les interactions risque de demeurer restreinte. C'est pourquoi nous pensons qu'il convient d'introduire des aménagements ou des variables organisationnelles comme un répertoire de modulation possible qui intégrerait les leviers

identifiables pour soutenir l'expression et la prise de risque des EANA. De tels leviers sont exprimés dans notre corpus, en particulier dans les entretiens, dans l'analyse par les acteurs de leur expérience. Les deux formes d'utilisation de la CRP en enseignement d'une langue étrangère ou seconde, que nous avons présentées dans notre cadrage théorique, procèdent d'ailleurs à de tels aménagements du protocole de Lipman. On pense en particulier à l'organisation d'une phase de réflexion-préparation individuelle s'appuyant sur des outils de création-médiation langagière chez Cayet, aux présentations individuelles des productions, et aux phases de retour sur le cheminement de pensée et sur les ressources linguistiques utilisées en PBLT.

11.2 Les leviers identifiés et les principes qui peuvent animer de nouvelles propositions pédagogiques.

A partir des phénomènes favorables repérés par les acteurs, autour de quels principes peut-on organiser la recherche de nouvelles pistes pédagogiques ?

Intéressons-nous en premier lieu aux modalités d'entrée dans l'activité et au choix des supports déclencheurs. Plusieurs enseignants pointent le fait que les supports textuels proposés comme déclencheur peuvent déjà constituer une difficulté s'ils contiennent des points délicats pour la compréhension (par exemple ENS4, Ent_Ens4 TP 107). Le texte de Spinoza utilisé dans le dialogue sur la liberté, bien que commenté et expliqué par le groupe en répondant aux questions de compréhension de l'enseignant, en fournit un bon exemple. Une des apprenantes relève par ailleurs l'appui que peut constituer pour elle l'utilisation d'images par les enseignants (Ent_app8, TP 78). Cela rejoint le constat d'ENS3, basée sur son expérience, que les activités préparatoires appuyées sur des images, comme par exemple des photolangages, permettent à ces élèves de bien entrer dans la séance. Nous pensons que l'utilisation de déclencheurs iconographiques, en particulier les œuvres d'art, constitue une ressource et une stratégie à exploiter dans le cadre de groupes très hétérogènes sur le plan de la maîtrise de la langue. Par leur polysémie, l'émotion esthétique et la disposition empathique qu'elles peuvent susciter, ce sont de potentiels vecteurs de questionnement philosophique chez l'ensemble des participants et de dialogue. Nous renvoyons en particulier à l'ouvrage de Muller et Borgé, *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues* (2020), qui

synthétise les différents apports didactiques des supports artistiques visuels. Ils « *encouragent une émergence de l’imaginaire, la verbalisation d’émotions et se prêtent à des activités créatives. De tels documents sont particulièrement propices à un travail autour des dimensions interculturelles* », à condition que leur introduction valorise l’expérience esthétique des sujets, la polysémie des œuvres et la mobilisation de thèmes universels-singuliers.

Ensuite, la question du rythme nous semble avoir été révélatrice d’un écart important entre les deux contextes analysés. Dans le cadre des interactions en classe ordinaire et en particulier dans le cercle de parole philosophique, les apprenants allophones semblent être touchés par une forme de pression temporelle imposée par le groupe. Nous avons pu voir que la classe de FLE autorise des modalités d’énonciation qui sont difficilement envisageables dans le contexte du grand groupe en classe ordinaire, avec par exemple des demandes d’aides pour compléter son énoncé, des pauses importantes dans un acte de parole qui ne sont pas interrompues par l’enseignant etc. Plusieurs apprenants expliquent qu’exprimer sa pensée demande un effort important et que parfois ils ne trouvent pas les mots.

Extrait 22 (Ent_app9)

92 AL : et je comprends moi le texte quand lui il parle / et les élèves dit / des fois
je comprends des trucs mais j'peux pas les dire
93 ENQ : oui
94 AL : j'invente comme ça des-des trucs / mais j'peux pas #les parler#

Cet élève nous indiquait également que les séances lui faisaient trouver des idées dans « un dialogue entre moi et mon cerveau » (Ent-App10 TP 104). Sans doute ce dialogue se fait-il dans sa langue première, en l’occurrence l’arabe (mais nous regrettons de ne pas lui avoir demandé dans quelle[s] langue[s] il pensait pendant les phases de discussion). Or il est apparu durant cette enquête de terrain, que le recours à de l’alternance codique, à des stratégies de traduction par les pairs n’était pas envisagé durant les séances de philosophie. Seule l’enseignante UPE2A indique faire appel à la traduction pour permettre aux enfants de faire connaître le sens précis de leur pensée quand ils rencontrent des obstacles. Pourtant dans les discours des apprenants (dans les entretiens avec app1, app4 et app10) il apparaît que cela est considéré comme une aide importante que les apprenants utilisent spontanément quand ils en ont la possibilité. De ce point de vue, AL nous renseigne par son expérience d’élève sur un phénomène qui mérite toute notre attention sur le rapport au plurilinguisme durant les CRP. Il indique en effet que dans la plupart des cours il peut échanger en arabe avec l’un de ses camarades, notamment pour s’aider à comprendre, car les enseignants leur font confiance. Paradoxalement lors des séances de dialogue philosophique il ne lui est pas possible d’avoir

ces échanges latéraux et d'utiliser cette alternance codique en raison du mode de distribution de la parole :

Extrait 22 (Ent_App9)	
60	ENQ : oui oui / et même en classe de philo c'est possible<
61	AL : ben + ben en philo il y a le calme / tu peux pas parler comme en classe +
62	ENQ : oui je comprends
63	AL : XXX et on est en groupe / ça veut dire tout le monde devant toi / tu peux pas te dire en arabe et te- +
64	ENQ : AH c'est pas possible du coup / par exemple quand: on n'sait pas trop / ou qu'on comprend pas quelquechose ou qu'on trouve pas un mot / de se tourner vers quelqu'un / et de faire une conversation à côté
65	AL : Oui c'est ça / en philo
66	ENQ : ce serait possible si on faisait des petits groupes
67	AL : ouais c'est ça / de: 6 personnes comme ça / ça marchait + et si monsieur / en classe / on est tous ensemble / ça veut dire y a un peu de bruit / les gens parlent et tout

Deux principes pouvant guider de nouvelles pratiques ressortent donc dans le précédent développement : celui de pouvoir intervenir sur la pression temporelle ressentie par les élèves EANA et celui de leur permettre de s'appuyer sur leurs ressources plurilingues. Ils justifient selon nous le fait de développer les temps d'échange en petits groupes, prenant peut-être plus un format conversationnel, soit avant ou après la discussion soit à l'occasion de césures permettant à un moment donné de modifier la temporalité de la séance et de réfléchir au sens et à la portée des développements précédents. L'intérêt aux ressources apportées par la diversité des langues pourrait également devenir une attention systématique durant les dialogues philosophiques, tout comme l'autorisation explicite de passer par l'alternance codique et des stratégies de traduction. L'expérimentation de Cayet a montré, en s'appuyant sur la notion d'intraduisibles dû à Cassin, combien les différences dans les découpages de la réalité d'une langue à une autre pouvait être heuristiques pour explorer les notions philosophiques.

Même si la discussion avec l'ensemble du collectif doit rester un horizon de référence pour viser la construction d'un jugement collectif, nous pensons que ces assouplissements des séances jouant sur le format des interactions (de décider qui interagit avec qui), peuvent permettre de prendre appui sur d'autres leviers au niveau des relations entre pairs et au niveau du positionnement de l'enseignant.

Au niveau des relations entre pairs, les témoignages de certains apprenants EANA nous indiquent l'importance pour eux de pouvoir s'appuyer sur la relation de confiance qu'ils ont nouée avec d'autres élèves dans leur participation à l'oral (par exemple, Ent_app8 TP 129).

On peut également envisager de s'appuyer sur la construction de telles relations privilégiées avec des apprenants natifs, en particulier si ceux-ci partagent avec eux une même langue et peuvent en ce sens mobiliser des stratégies de médiation basées par exemple sur la traduction. Dans cet axe d'amélioration du dispositif reposant sur le traitement des associations d'élèves, on peut également envisager le principe de responsabiliser l'ensemble des participants dans le fait d'aider les participants qui en manifesteraient le besoin à préparer l'expression de leur pensée et à l'exprimer au groupe. Cela rejoint l'idée mentionnée dans notre première partie d'un contrat didactique d'intégration explicite dans lequel on insiste également sur l'engagement de tous à garantir la préservation de la face de chacun. Il convient en effet de prendre au sérieux cette dimension de climat de classe car on a vu que les moqueries, même sans gravité, étaient un facteur présent et très impactant sur la prise de risque ressentie par les élèves.

A cela s'ajoute que le fait de développer les temps de préparation à la discussion (par exemple en prenant appui sur des plans de discussions comme le fait déjà l'équipe enseignante), de retours à l'échange en petits groupes, ou les activités de « bilan » de la discussion en petits groupes, seraient propices à une disponibilisation physique et cognitive de l'enseignant. Celui-ci est en effet temporairement « libérer » de son rôle d'animateur de la discussion et peut en ce sens utiliser ces temps pour établir une proximité avec des groupes d'élèves ciblés et mettre en œuvre des gestes d'étayage en direction de la langue qu'il peut moins réaliser en grand groupe. Cela constitue une différenciation pédagogique au sein de la CRP. Elle peut porter par exemple sur le fait d'accompagner certains élèves dans une phase de réflexion par exemple en les outillant au niveau linguistique. Cela peut également être l'occasion de remobiliser des mots ou des structures nouvelles qu'ont pu leur apporter leurs camarades, par exemple lors d'une tâche d'écriture demandée à d'autres élèves. Ce type de stratégies a pu être observé à plusieurs reprises chez l'enseignante UPE2A durant des phases préparatoires à une mise en commun collective. Nous pensons que le principe d'une disponibilisation de l'enseignant à certains moments de la CRP est donc une voie potentiellement porteuse pour soutenir la mobilisation par les EANA de leurs compétences langagières lors de ces situations.

Ces différentes propositions soulèvent toutefois la problématique de la durée des séances. Dans le dispositif du collège Vercors, 2 ou 3 séances sont consacrées à un thème et les séances durent moins d'une heure quand on compte les temps de déplacement et d'installation. Dans les séances de discussion animées par ENS3 que nous avons observées,

cette durée n'a pas permis l'organisation d'un temps de conclusion. Ce format de moins d'une heure constitue sans doute une contrainte importante pour pouvoir envisager des variations du format des interactions comme nous le suggérons, surtout concernant la phase de discussion du problème (séance 2) peut-être moins pour la phase de questionnement (séance 1).

Enfin, on pourrait aborder comme piste à explorer pour soutenir la mobilisation des compétences langagières des EANA, le travail de connexion entre les activités réalisées en UPE2A et en CLO. Nous avons vu que des situations durant lesquelles l'enseignante de FLE ouvre la discussion en laissant la possibilité aux apprenants d'agir sur l'orientation des échanges et d'adopter des rôles conversationnels traditionnellement associés à l'enseignant pouvaient se rapprocher des dialogues philosophiques, tant sur le plan de la gestion des interactions que sur le plan des habiletés de pensée, mais sans être « fléchées » comme tel. L'enseignante peut également bénéficier d'un répertoire de gestes professionnels nourri par la pratique de l'animation philosophique et s'appuyer sur la CRP comme un modèle commun connu par les élèves. Il est alors envisageable d'utiliser explicitement la CRP dans le cadre des enseignements d'UPE2A et d'articuler la programmation des contenus et des thématiques entre la classe de FLE et les ateliers de philosophie. Cette perspective quelque peu « idéale » ouvrirait également sur la possibilité d'établir avec certains EANA une sorte de contrat de transfert ou de réinvestissement des apports de ces CRP en classe de langue dans une participation aux échanges. Dans les faits, cette piste semble plus envisageable en primaire que dans le secondaire car comme nous l'indique l'enseignante de l'UPE2A (Ent_ensFLS, TP 58), la diversité des classes auxquelles ils sont rattachés et la diversité de leurs profils ne le permettent pas.

Conclusion

Ce travail se situe à la jonction de deux champs disciplinaires, la didactique des langues et des cultures et la didactique de la philosophie. Son objectif initial est de tenter d'apporter une contribution à la réflexion didactique en français enseigné comme langue de scolarisation, sur la question du traitement des besoins de formation d'apprenants allophones dans les modalités actuelles de leur scolarisation. Prenant acte des choix organisationnels liés à l'adoption d'un paradigme inclusif, la classe ordinaire constituant la modalité principale de scolarisation, « la meilleure garante d'exposition à la langue, dans toutes ses variations [...] » (Cherqui & Peutot, 2015 : 22), nous nous sommes saisis de l'enjeu important pour les enseignants accueillant des élèves allophones, de développer des modalités d'enseignement permettant l'acquisition de compétences langagières pour prendre part à l'action pédagogique conjointe en classe ordinaire. C'est dans cette perspective que nous avons souhaité explorer ce que peut apporter une pratique en développement dans le système éducatif français, la philosophie pour enfants, en particulier au travers du modèle didactique de la communauté de recherche philosophique inspiré par le philosophe M. Lipman.

Notre recherche se situe dans la lignée de travaux qui ont mis en valeur les bénéfices et la place que pouvait trouver la PPE au sein d'une classe de langue, en termes de développement de compétences langagières et générales. Constatant toutefois les limites d'expérimentations portant exclusivement sur le cadre restreint des classes de langue, au regard de l'enjeu de développer une éducation interculturelle et des dynamiques inclusives au sein des collectifs hétérogènes que sont les classes ordinaires, nous nous sommes proposés d'en explorer les bénéfices pour des groupes de collégiens incluant des élèves en cours d'acquisition du français comme langue de scolarisation. L'intérêt principal de notre travail réside ainsi dans l'exploration de cet angle de questionnement qui, à ce jour, a été peu exploré par les chercheurs, tant dans le domaine de la didactique du FLSCO que dans celui de la didactique de la philosophie. Il aura permis de fournir les premières pierres pour un travail de constitution d'un corpus spécifique pour des recherches sur ce sujet.

Avant de faire le bilan des apports de ce mémoire, nous souhaitons en rappeler le caractère exploratoire. Si l'approche ethnographique, telle qu'elle a été pensée et conduite pour ce travail, n'aura pas fourni de résultats probants en faveur de l'hypothèse d'un effet de l'usage de la pratique du dialogue en CRP en classe ordinaire avec les EANA, les données ne l'invalident pas non plus. Elles permettent de dégager et de confirmer des phénomènes importants au sein de la scolarité des EANA et elles nous conduisent à formuler de nouvelles

interrogations, notamment sur le plan méthodologique. Elles permettent enfin de dessiner des voies potentiellement fructueuses pour prolonger ce travail.

Les résultats conduisent à devoir interpréter l'écart important entre les conduites langagières des EANA dans les ateliers de dialogue philosophique en classe ordinaire, marquées par une faible participation orale, et les compétences interactionnelles que l'on a pu décrire en parallèle lors de discussions en classe de langue. Il en va de même pour l'écart entre les représentations du dialogue philosophique comme une pratique inclusive et les difficultés qui pèsent sur la capacité de ces situations à permettre à l'ensemble des apprenants de s'engager dans une participation active au processus d'élaboration d'une pensée collective. Les données attestent en effet que l'atelier de philosophie est perçu par les acteurs comme un dispositif permettant le déverrouillage des modalités interactionnelles au sein de la classe, ce que l'analyse des interactions tend à confirmer au travers de la possibilité donnée aux apprenants d'y endosser une variété de rôles et d'actes langagiers. Mais, en même temps, nous aboutissons au constat que cette activité bien distincte dans l'emploi du temps n'est pas hermétique aux rapports sociaux qui s'établissent dans le reste du temps scolaire. En ce sens, suivre des collégiens allophones entre leur classe de FLE et les ateliers-philo en CLO fournit des données révélatrices de tensions présentes dans les modalités de leur scolarisation, et de phénomènes pouvant freiner les bénéfices escomptés d'un usage du dialogue philosophique dans une visée d'amélioration de l'inclusion et des apprentissages langagiers en classe ordinaire. L'analyse des discours de ces élèves révèle notamment la présence d'un sentiment d'insécurité linguistique chez certains, associé à l'asymétrie de position avec les autres élèves et à une polarisation forte entre les espaces d'enseignement, la classe de FLE étant considérée comme l'espace-hors-menace où l'expression est possible. En ce sens, les données recueillies tendent à confirmer les phénomènes exposés par Faupin (2015) dans sa thèse de doctorat sur la prise de parole en CLO.

Ces résultats doivent toutefois être pris avec précaution en raison des écueils constatés dans notre démarche méthodologique, en particulier le fait que les élèves EANA de cette étude ont en définitive une faible expérience des dialogues en CRP notamment en raison des aléas conjoncturels d'une année scolaire impactée par les mesures sanitaires pour contrer l'épidémie de COVID-19. La réflexion sur les limites rencontrées dans notre démarche pour pouvoir se prononcer sur l'hypothèse de travail, nous aura permis d'ouvrir deux champs de questionnement qui nous semblent importants.

Le premier porte sur le problème de l'évaluation ; évaluation des apprentissages réalisés et évaluation du dispositif. A défaut de pouvoir les observer dans des conduites langagières, il n'a pas été possible de se prononcer sur les effets de la pratique de la CRP en termes de développement des habiletés de pensées visées par la CRP et des compétences langagières qui les portent. Toutefois, les compétences interactionnelles qui se manifestent dans le cadre des échanges en UPE2A nous conduisent à nous interroger sur une possible synergie entre les dispositifs. Se pourrait-il que l'existence d'un tel dispositif d'ateliers de philosophie à l'échelle d'un établissement puisse contribuer au développement de la compétence communicationnelle des apprenants y compris dans le cadre de leurs cours en UPE2A ? Nous avons pu formuler l'hypothèse que l'implication de l'enseignante de FLS au côté des autres enseignants dans ce dispositif pouvait se répercuter sur ses gestes professionnels et ses objectifs d'enseignement en classe de langue. Par ailleurs, le dialogue en CRP devient une référence commune des acteurs (enseignants et apprenants) qui permet de se référer à un modèle commun dans la gestion des interactions de type dialogique.

Le second questionnement qui a émergé porte sur le transfert des compétences interactionnelles telles qu'on les voit se construire et être mobilisées en classe de langue vers les oraux polygérés en classe ordinaire, en particulier les situations de dialogues en CRP. Comment favoriser la mobilisation de ces compétences dans une participation accrue des EANA à l'oral lors de ces temps de pratique philosophique ? L'exploration des données que nous avons recueillies, nous aura permis de formuler des pistes pédagogiques envisageables pour une meilleure prise en compte des besoins des EANA dans ce contexte institutionnel et leur accompagnement vers une participation active en tant que locuteur. Ces pistes vont dans le sens d'un aménagement de l'organisation pédagogique classique de la communauté de recherche philosophique, qui peut s'inspirer notamment des expériences d'adaptation de cette démarche pour la classe de langue, mais avec une vigilance particulière à la co-présence de publics occupant des positions asymétriques dans les interactions. Les pistes pédagogiques que nous formulons à la fin de ce mémoire relèvent de la différenciation pédagogique et organisent des modulations du format de la CRP autour de plusieurs principes : favoriser les connexions explicites entre les activités réalisées en UPE2A et en classe ordinaire, soutenir les stratégies de médiation entre pairs dans un contrat d'intégration explicite, favoriser une approche plurielle des langues, développer un répertoire de modulations permettant d'intervenir sur la pression temporelle et permettant de favoriser une disponibilité de l'enseignant par rapport à son rôle d'animateur.

En conclusion, ce mémoire nous conduit à considérer l'importance de se situer dans une temporalité longue pour évaluer les apports de l'implantation d'un dispositif de dialogue philosophique au côté de dispositifs d'accueil des élèves migrants, notamment sur la qualité de leur scolarisation et de leurs apprentissages. La PPE invite les élèves à cultiver des attitudes qui ne vont pas de soi au sein des pratiques scolaires, tel que le fait d'oser s'exprimer en son nom. Cela suppose de concevoir le temps comme un allié pour construire de façon progressive au long du parcours de l'élève des habitudes qu'on peut rassembler sous l'idée de pensée critique dialogique. Au terme de cette enquête, les limites rencontrées ainsi que les nouveaux questionnements soulevés nous conduisent à esquisser les formes que pourrait prendre des études ultérieures pour évaluer les effets d'un dispositif de dialogue philosophique sur le parcours des EANA. Celles-ci n'étaient pas envisageables dans les conditions spatio-temporelles qui étaient les nôtres durant ce master. Nous pensons qu'une approche qualitative longitudinale dans le cadre d'une recherche-action constituerait un prolongement fécond pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, idéalement dans un protocole impliquant un groupe témoin. Elle permettrait de travailler sur l'évolution des conduites langagières de groupes d'apprenants EANA dans les différents contextes interactionnels, dont les séances de dialogue philosophique, en s'appuyant sur des données recueillies à intervalles réguliers sur plusieurs périodes d'une année scolaire.

Bibliographie

- ARMAGNAGUE M. (2020) « Besoins éducatifs particuliers et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement. In MENDONÇA DIAS C., AZAOUI B. & CHNANE-DAVIN F. (dir.). *Allophonie, inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas. pp.25-38
- ARMAGNAGUE ROUCHER M., RIGONI I., COSSEE C., Mendonça Dias C., TERSIGNI S. (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
- AURIAC-PEYRONNET, E., & COLETTA, J.-M. (dir.) (2015). *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.
- AZAOUI B., AUGER N., ZOÏA G. (2019). « L'Interculturalité, l'arlésienne des ESPE? », *Mélanges CRAPEL*, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, 41 (1). pp.16-30
- BIGOT, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4, pp. 33-46. En ligne : <https://cediscor.revues.org/362>, consulté le 01/02/2021
- BILLIEZ, J. & MORO, M-R (dir.) (2012). *L'enfant plurilingue à l'école. L'Autre*, 35, 12, 2, 144-177.
- BLANCHET, P., CLERC, S. & RISPAIL, M. (2014). « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- BLANC-LANAUTE, C. (2017). Les ateliers philo au collège Vercors. *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 72. Réseau Canopé. [En ligne] Consulté le 26 avril 2021. URL : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=109331>
- BLOND-RZEWUSKI O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*. Paris : Hatier.
- BOUCHARD, E. (2015). *Les Manifestations des compétences pragmatiques dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation. Chicoutimi : UQAC.

- BOUCHARD, R. (2008). « Du Français fondamental, à la compétence scolaire en passant par le français de scolarisation », *Le Français dans le monde Recherches et Application*, 43, 127-143.
- BUCHETON, D., SOULÉ, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 04 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- CALVET L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon
- CAYET A.-S. (2018). « La discussion à visée philosophique : un dispositif pédagogique au service d'une éducation plurilingue et interculturelle », in *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences, 2018, 52.
- CAYET A.-S. (2019). "Pour une approche interculturelle sociobiographique en didactique des langues. Expérimentation d'un dispositif réflexif et dialogique : la Discussion à Visée Philosophique (DVP)". *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 10, no. 1 : 99-112.
- CAYET A.-S. (2020) « Les enjeux démocratiques d'une pratique philosophique interculturelle et plurilingue ». *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 85. Réseau Canopé.
- CAYET A.-S. (2020) « Les enjeux démocratiques d'une pratique philosophique interculturelle et plurilingue ». *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 85. Réseau Canopé.
- CAYET A.-S. (2021). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne nouvelle Paris 3.
- CHAUVIERE, M. & PLAISANCE, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 1(1), 31-44. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0031>
- CHERQUI G., PEUTOT F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris : Hachette.
- CHNANE-DAVIN F. (2020). Immigration, scolarisation et différenciation. In Tochon F. & Auger N. (dir.) *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration, Blue Mounds (USA) : Deep Education Press*, 51-77.

- CICUREL, F. (2011). *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- COSTE, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *Lidil* 39, 163-170. Disponible sur : <https://lidil.revues.org/2732> consulté le 2 mai 2017.
- COSTE, D., MOORE, D. AND ZARATE, G. (1997 et 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- DABBAGH A. & NOSHADI M. (2016). Philosophy-based Language Teaching Approach on the Horizon: A Revolutionary Pathway to Put Applied ELT into Practice. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 7 (5), 1022-1028.
- DANIEL, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants: les modeles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles: De Boeck.
- DAVID C., DEJEAN C. & TRIMAILLE C. (2017) *Elèves allophones et Français Langue de Scolarisation*, cours de Master DDL FLE. CNED
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. et PY, B., [1989] 2004, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in L. Gajo & al., (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, pp. 79-93.
- DERIVRY-PLARD M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2019, 10 (1), 63-79. [10.18175/VyS10.1.2019.06](https://doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.06). halshs-02321085
- DEWEY J. (1897). « My pedagogic creed », First published in the *School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), 77-80. En ligne, consulté 1 octobre 2021 : http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resourses/books/readings/17.pdf
- FAUPIN E. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les EANA : le cas du cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse de doctorat. Nice : Université Nice Sophia Antipolis.
- FEUNTEUN A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Didier.
- FOURNEL A. (2018). *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.

- FOURNEL A., SIMON J.-P., LAGRANGE-LANASPRE S., COLLETTA J.-M., CAMPION M.;-D (2020). *Philosopher avec les enfants : Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand : PU Blaise Pascal
- GAGNON M. et YERGEAU S. (2016). *La Pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- GALICHET F. (2019). *Philosopher à tout âge : approche interprétative du philosopher*. Paris : Vrin.
- GALLIGANI S. (2010). « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7 (1), pp. 63-82. [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 17 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1989>
- GARDOU, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : ERES.
- GO, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- GOÏ C. (2018). « Altérité des élèves allophones à l'école française : vers une inclusion scolaire équitable » in Tochon F. & Auger N. (dir.) *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration, Blue Mounds (USA) : Deep Education Press*. 15-44.
- HAWKEN J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 1.
- HAWKEN J. (2019). *1... 2... 3... Pensez ! Philosophons avec les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.
- HERLA A., JEANMART G. (2017). *Enjeux politiques de l'ignorance pour les nouvelles pratiques philosophiques*, in DE MOOR M. (dir.), *Socrate à l'agora. Que peut la parole philosophique ?* Paris : Vrin.
- JAVIDANMEHR Z. (2017). *ELT textbook evaluation : the philosophy-based language teaching approach*. Cambridge Scholars Publishing
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1998. La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, pp. 51-67. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241 consulté le 01/02/2021
- LE BRETON D. (1997). *Du Silence*. Paris : Métailié.

- LEROY M. (2019) *Français langue de scolarisation: conception universelle des apprentissages et inclusion comme facteurs d'apprentissage*. Mémoire de master, Didactique des langues. Grenoble : UGA
- LIPMAN M. (2006). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- LUXEMBOURGER C., SAINT DIZIER DE ALMEIDA V., SPECOGNA A. (2015). « La discussion philosophique comme modèle pour former les enseignants à la gestion des interactions sociocognitives », in AURIAC-PEYRONNET, E., & COLETTA, J.-M. (dir.) (2015). *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.
- MENDONÇA DIAS C., AZAOUI B. & CHNANE-DAVIN F. (2020). *Allophonie, inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- MESSAOUDI L. (2020). « Insécurité linguistique » in *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics..* [En ligne, Dernière modification le 05 mars 2020]. URL : <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>
- MIGUEL ADDISU, V. (2018b). Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en France : un modèle au risque des inégalités scolaires, in Tochon F. & Auger N. (dir.) *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration, Blue Mounds (USA) : Deep Education Press*. 81-118.
- MOORE, D. & SIMON, D.-L. 2002. Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, pp. 121-143. En ligne : <https://aile.revues.org/1374> consulté le 01/02/2021
- MULLER C., BORGÉ N. (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- PÔLE PHILO (2017). *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*. Wavre : service de Laïcité Brabant-Wallon
- RANCIERE, J. (1987 ; 2004). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- REMAUD, D (2019). *Ingénierie de la formation et gestion de projets*, cours de Master DDL FLE. CNED
- REZZOUG, D., DE PLAËN, S., BENSEKHAR-BENNABI, M. & MORO, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158, 58-65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- SANTI, M. (2014). « Pour une philosophie

inclusive ? » in GROSJEAN M-P. (coord.) *La philosophie au coeur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Paris : Vrin.

- SCHIAVO CORNU C. (2018). *Comment profiter de la complémentarité des regards portés sur l'EANA pour favoriser son inclusion*. Mémoire de master, Didactique des langues. Grenoble : UGA
- SCHÜTZ, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- SHAHINI G. & RIAZI M. (2011).- A PBLT approach to teaching ELT speaking, Writing and thinking skills. *ELT Journal*, vol. 65.2, 170-179.
- THAMIN, N (2015). « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves 'en difficulté de langage dès la maternelle : Pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté ». In *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Editions Riveneuve. 141–166.
- TIAN, S. & LIAO, P.-F. (2016). Philosophy for Children with learners of English as a Foreign Language. *Journal of Philosophy in Schools*, vol. 3(1), 40–58.
- TOULLEC-THERY, M. & MARLOT, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 41-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.3998>
- TREMBLAY, P. (2012) *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain la Neuve : éditions de Boeck Education

Textes officiels :

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.
- IGEN (2009). Rapport annuel des inspections générales 2009. La documentation française,.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale. (2002a). Circulaire n° 2002-063 du 20/03/2002. Modalités d'inscription et de scolarité des élèves de nationalité étrangère du premier et second degrés.
- Ministère de l'Education nationale. (2012a). Circulaire n° 2012-143 du 2/10/2012, Organisation des CASNAV.

- Ministère de l'Education nationale. (2012b). Circulaire n°2012-141 du 2/10/2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Sigles et abréviations utilisés

ADATE	Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers
APP.	Apprenant
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CIEP	Centre International d'Études pédagogiques
CLA	Classe d'Accueil
CLAD	Classe d'Adaptation
CLIN	Classe d'Initiation
CLO	Classe ordinaire
CRP	Communauté de Recherche Philosophique
DDL	Didactique des langues
DELF	Diplôme d'Études en Langue Française
DNL	Disciplines Non-Linguistiques
DVDP	Discussions à Visée Démocratique et Philosophique
EANA	Elève allophone nouvellement arrivé
EBEP	Elève à Besoins Educatifs Particuliers
EFIV	Enfants issus de Familles Itinérantes ou de Voyageurs
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ENAF	élève nouvellement arrivé en France
ENQ	Enquêteur
ENS	Enseignant
FLE	français langue étrangère
FLM	français langue maternelle
FLS	français langue seconde
FLSCO	français langue seconde langue de scolarisation
FOS	français sur objectif spécifique
HCI	Haut Conseil à l'Intégration
I.D.	Interactions Didactiques
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale

INSPE	Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Education
LN	locuteur natif
LNN	locuteur non natif
M.E.N.	Ministère de l'Education Nationale
MNA	Mineur Non-Accompagné = sans représentant légal présent sur le territoire
P	professeur
P4C	<i>Philosophy four children</i>
PAF	Plan Académique de Formation
PBLT	<i>Philosophy based language teaching</i>
PEL	Portfolio Européen des Langues
PPE	Philosophie pour enfants
PwC	<i>Philosophy with children</i>
TP	Tours de Paroles
UGA	Université Grenoble Alpes
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Figure 1 - Typologie des besoins des EANA par Chnane-Davin	31
Figure 2 - Schéma des interventions métadiscursives (repris de Bouchard, 2012)	68

Table des annexes – volume 2

Table des annexes – volume 2

ANNEXE 1 TABLEAU : PROFIL DES ELEVES DE L'UPE2A DU COLLEGE VERCORS	5
ANNEXE 2 PHOTOGRAPHIES : LE COLLEGE VERCORS ET LA SALLE DE FLE.....	7
ANNEXE 3 LE PROJET DU COLLEGE VERCORS : EXTRAIT DU BILAN DU PROJET D'ACTION EDUCATIVE.....	8
ANNEXE 4 CONSENTEMENT ECLAIRE : FORMULAIRE POUR LES ENTRETIENS (ADULTES).....	9
ANNEXE 5 CONSENTEMENT ECLAIRE AUX ENREGISTREMENTS : FORMULAIRE APPRENANT.....	10
ANNEXE 6 GUIDE D'ENTRETIEN INITIAL AVEC LES PROFESSIONNELS.....	11
ANNEXE 7 GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES APPRENANTS.....	13
ANNEXE 8 CONVENTION POUR LES TRANSCRIPTIONS (A PARTIR DU GROUPE DE RECHERCHE IDAP).....	14
ANNEXE 9 TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE LA SEANCE SE_UPE2A_MIX_CONDITIONNEL_30032020	15
ANNEXE 10 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE SE_CLO_3E_LIBERTE_28052021	22
ANNEXE 11 TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE LA SEANCE SE_UPE2A_MIX_NATURE_14062021	35
ANNEXE 12 TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE L'ENTRETIEN ENT_ENS1_13112020.....	44
ANNEXE 13 TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE L'ENTRETIEN ENT_ENS2_11122020.....	48
ANNEXE 14 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_CH1_16122020	54
ANNEXE 15 TRANSCRIPTION D'EXTRAITS DE L'ENTRETIEN ENT_ENS3_28052021.....	68
ANNEXE 16 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_ENS4_07072021.....	75
ANNEXE 17 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_ENSFLS_08072021	91
ANNEXE 18 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP1_15062021	107
ANNEXE 19 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP4_15062021.....	111
ANNEXE 20 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP7_16062021.....	118
ANNEXE 21 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP8_16062021.....	124
ANNEXE 22 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP9_16062021.....	129
ANNEXE 23 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN ENT_APP10_16062021.....	135

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	7
Chapitre 1. Scolarisation des enfants (de) migrants en France et inclusion scolaire.	12
1.1 LE PUBLIC D'ÉLÈVES SUR LEQUEL PORTE L'ENQUÊTE : QUESTIONS DE DÉLIMITATION.	12
1.1.1 DES ÉLÈVES VENUS D'AILLEURS PRIS EN CHARGE PAR L'ÉDUCATION NATIONALE	12
1.1.2 UNE OUVERTURE SUR LES MARGES DE LA CATÉGORISATION INSTITUTIONNELLE	13
1.1.3 CERNER LES ENJEUX DE LEUR SCOLARISATION : OBJECTIFS	13
1.2 UNE APPROCHE HISTORIQUE POUR COMPRENDRE LES ENJEUX DE L'ACCUEIL DES MIGRANTS PAR L'ÉCOLE	14
1.2.1 UNE HISTOIRE DE L'ACCUEIL RÉVÉLANT DES TÂTONNEMENTS ET DES TENSIONS INSTITUTIONNELLES	14
1.2.2 ÉMERGENCE DES ENFANTS MIGRANTS COMME QUESTION ÉDUCATIVE ET POLITIQUE.	15
1.2.3 CORTÈGE DE DÉSIGNATIONS DANS LA SUCCESSION DE TEXTES ENCADRANT LA SCOLARITÉ : L'ENJEU DES CRITÈRES DE CATÉGORISATION.	16
1.3 LA CATÉGORISATION ACTUELLE : QUI SONT LES EANA ?	17
1.3.1 E POUR ÉLÈVE	17
1.3.2 A POUR ALLOPHONE	17
1.3.3 NA POUR NOUVELLEMENT ARRIVÉ	18
1.4 DE NOMBREUX FACTEURS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU SEIN DE LA CATÉGORIE EANA	18
1.4.1 RÉPERTOIRES VERBAUX ET RAPPORTS À LA LANGUE DE L'INSTITUTION D'ACCUEIL	18
1.4.2 AUTRES FACTEURS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ	19
1.4.3 L'ALLOPHONIE ET LE STATUT D'IMMIGRÉ SONT-ILS DES CRITÈRES PRIORITAIRES POUR INTERROGER LE PARCOURS D'ÉLÈVE ?	19
1.5 LE PRINCIPE D'INCLUSION DANS LA SCOLARISATION ACTUELLE EN DISPOSITIFS OUVERTS	20
1.5.1 LE PRINCIPE D'INCLUSION SCOLAIRE ET SON IMPLANTATION DANS LES DISCOURS ET PRATIQUES INSTITUTIONNELS	21
1.5.2 DES DÉFIS À RELEVER POUR QUE L'INCLUSION SCOLAIRE NE SOIT PAS QU'UN « ÉCRAN DE FUMÉE RHÉTORIQUE » (GARDOU)	22
Chapitre 2. Enjeux de l'enseignement aux élèves allophones nouvellement arrivés entre l'UPE2A et la classe ordinaire.	25
2.1. Faire apprendre la langue de scolarisation : vers une didactique centrée sur les besoins de l'apprenant EANA	26
2.1.1 SITUATION DE L'ÉLÈVE MIGRANT SCOLARISÉ EN FRANCE	26
2.1.2 LE FLSCO, UN CONCEPT DIDACTIQUE POUR LES EANA	27
2.1.3 CONDUIRE UNE ANALYSE STRATÉGIQUE DES BESOINS DES EANA	29
2.2 LOCALISER DES OBSTACLES STRUCTURELS DANS LE PARCOURS DES EANA	31
2.2.1 LES ÉLÈVES ALLOPHONES SONT-ILS PARTICULIÈREMENT EXPOSÉS À DES PHÉNOMÈNES D'INSÉCURITÉ ? INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE, CULTURELLE, PÉDAGOGIQUE.	31
2.2.2 LE STATUT DES LANGUES À L'ÉCOLE COMME SOURCE DE DIFFICULTÉS	34
2.2.3 QUELLES STRATÉGIES PEUT-ON ENVISAGER POUR CONTRER CES OBSTACLES À UNE INCLUSION RÉUSSIE ?	36
2.2.4 D'AUTRES OBSTACLES PRÉSENTS DANS L'ARTICULATION ENTRE CLASSE DE LANGUE ET CLASSE ORDINAIRE	38
2.3 CONSÉQUENCES SUR LES OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT AUX EANA ET SUR LA MANIÈRE DE LES ATTEINDRE.	39
2.3.1 DES OBJECTIFS EN LANGUE DE SCOLARISATION À INTÉGRER À LA FORMATION DES EANA	39
2.3.2 DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE SCOLAIRE ENTRE UPE2A ET CLO : QUESTIONNEMENT SUR LA PRÉPARATION AUX INTERACTIONS DIDACTIQUES « TRANSVERSALES » ET SUR SES LIMITES.	41

Chapitre 3. Le dialogue en Communauté de Recherche Philosophique avec des élèves allophones. Vers une problématique de recherche.	44
3.1 LA PHILOSOPHIE POUR/AVEC LES ENFANTS : SES ORIGINES, LES INTERROGATIONS QU'ELLE GÉNÈRE	45
3.1.1 LA PPE : UN COURANT ÉDUCATIF PORTEUR D'AMBITIONS DÉMOCRATIQUES.	45
3.1.2 EST-CE VRAIMENT DE LA PHILOSOPHIE ?	48
3.1.3 RÉPONSE À L'ARGUMENT DE L'IMMATURITÉ OU DE LA PRÉSUMPTION D'INCOMPÉTENCE À PHILOSOPHER	50
3.1.4 LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS COMME « MODÈLE DE PRATIQUE PHILOSOPHIQUE INCLUSIVE » (SANTI) ? A QUELLES CONDITIONS ?	52
3.2 LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE : UN MODÈLE POUR REPENSER LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ?	53
3.2.1 QUE SIGNIFIE « TRANSFORMER LA CLASSE EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE » (LIPMAN, 2006) ?	54
3.2.2 CADRE « CLASSIQUE » DES INTERACTIONS DIDACTIQUES.	57
3.2.3 En quoi l'adoption du modèle de la Communauté de Recherche Philosophique peut-elle modifier les interactions didactiques ?	61
3.3 QUE PEUT-ON ATTENDRE DE L'EMPLOI DE LA CRP DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ? QUELLE PLACE POUR LA CRP DANS LE CADRE DE LA DIDACTIQUE DU FLSCO ?	63
3.3.1 UN ESPACE PÉDAGOGIQUE PROPICE À L'EXPLORATION DES COMPÉTENCES DISCURSIVES ET INTERACTIONNELLES À L'ORAL (BOUCHARD)	63
3.3.2 LES MOTIFS DU CHOIX DE LA PPE POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'APPROCHE « PHILOSOPHY BASED LANGUAGE TEACHING »	66
3.3.3 LES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE-ACTION SUR DES ATELIERS PHILOSOPHIQUES PLURILINGUES ET INTERCULTURELS EN UPE2A (CAYET).	68
3.4 Problématique et hypothèses de recherche	71
Chapitre 4. Accéder à un terrain de recherche dans l'enseignement secondaire présentant les caractéristiques ciblées : le collège Vercors de Grenoble.	74
4.1 LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE DIRECTE POUR TRAITER LA PROBLÉMATIQUE	74
4.2 RENCONTRER LES INFORMATEURS : NOTRE CHEMINEMENT	76
4.3 L'ÉTABLISSEMENT D'ACCUEIL : CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SOCIAL	77
4.4 LE DISPOSITIF UPE2A : SON ORGANISATION, LES ÉLÈVES INSCRITS ET L'ENSEIGNANTE EN CHARGE DES ENSEIGNEMENTS DE FLE/FLS	78
4.5 UN DISPOSITIF D'INITIATION À LA PHILOSOPHIE POUR TOUS LES ÉLÈVES DE L'ÉTABLISSEMENT	80
Chapitre 5. Définir les stratégies et les outils d'une démarche ethnographique.	82
5.1 POURQUOI UNE DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ?	82
5.2 LA STRATÉGIE DE RECUEIL INITIALE	83
5.3 LES OUTILS UTILISÉS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES	84
5.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES : LIMITES RENCONTRÉES ET AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES	87
Chapitre 6. La constitution d'un corpus et les choix pour son analyse.	91
6.1 CHOIX OPÉRÉS POUR LE TRAVAIL DE TRANSCRIPTION	91
6.2 PRÉSENTATION DU CORPUS	94
6.3. DES OBJETS D'ANALYSE AJUSTÉS AUX HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	95
Chapitre 7 - Introduction à l'interprétation des résultats	100
Chapitre 8. Philosopher, une pratique porteuse d'attentes pour l'accueil, le développement langagier et l'éducation interculturelle des apprenants	102

8.1 FAIRE COMMUNAUTÉ : DÉVELOPPER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE AU COLLECTIF ET L'OUVERTURE À L'ALTÉRITÉ SOUS TOUTES CES FORMES.	102
8.2 UNE SINGULARITÉ DE CETTE PRATIQUE AU NIVEAU DU FORMAT DES RELATIONS DIDACTIQUES REPÉRÉE ET APPRÉCIÉE PAR UNE PARTIE DES APPRENANTS	105
8.3 LA CRP COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGES INTERACTIONNELS EN CLASSE	107
Chapitre 9. L'écart significatif des compétences interactionnelles manifestées par les EANA en classe de langue et lors des dialogues en classe ordinaire.	111
9.1 LA PARTICIPATION ORALE RÉDUITE DES EANA LORS D'UNE SÉANCE DE PHILOSOPHIE EN CLO	111
9.2 DES SITUATIONS DE DISCUSSION LORS DE SÉANCES EN UPE2A QUI DONNENT À VOIR DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES NON MOBILISÉES EN CLO	114
Chapitre 10 – Analyse compréhensive de l'écart des conduites langagières entre les contextes interactionnels et des freins agissant sur la participation des EANA	120
10.1 QUE FAIRE DU SILENCE DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN ATELIER-PHILO ?	120
10.2. EXAMEN DES FACTEURS IDENTIFIABLES JUSTIFIANT LE CHOIX DU POSITIONNEMENT EN RETRAIT DES EANA.	126
10.2.1. LA QUESTION DE LA PRESSION TEMPORELLE IMPOSÉE PAR LE GROUPE HÉTÉROGÈNE	126
10.2.2. EXPOSITION DE SOI ET PRISE DE RISQUE DANS LE CERCLE DE PAROLE	127
10.2.3. CARACTÉRISER DES PHÉNOMÈNES COMME DES INDICES D'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE.	128
10.2.4. L'EXPRESSION D'UN SENTIMENT D'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DANS LE RAPPORT AUX AUTRES ÉLÈVES PAR CERTAINS EANA	130
10.2.5. LE PROBLÈME D'UN STATUT ASSOCIÉ À UNE POSITION BASSE DANS DES SITUATIONS ASYMÉTRIQUES	132
Chapitre 11. Esquisse de pistes pédagogiques à explorer.	134
11.1. UNE NÉCESSAIRE EXPLORATION DES AMÉNAGEMENTS POSSIBLES ET DES FORMES DE DIFFÉRENCIATION AU SEIN DE LA CRP.	134
11.2 LES LEVIERS IDENTIFIÉS ET LES PRINCIPES QUI PEUVENT ANIMER DE NOUVELLES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES.	135
Conclusion	140
BIBLIOGRAPHIE	144
SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	151
TABLE DES ILLUSTRATIONS	153

MOTS-CLÉS : Didactique des langues ; inclusion scolaire d'élèves allophones ; Philosophie pour enfants ; Communauté de recherche philosophique ; interactions didactiques.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de didactique des langues traite de l'inclusion scolaire d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France et de l'apport possible de méthodes utilisées en philosophie pour enfants.

Dans le contexte actuel de leur scolarisation inspiré par le paradigme d'une école inclusive, ce travail s'inscrit dans le projet d'identifier des situations didactiques à même de favoriser le développement de la compétence pragmatique interactionnelle de ces élèves en classe ordinaire. L'objectif est de soutenir leur capacité à prendre part aux interactions au sein de leur classe d'inclusion pour pouvoir mieux suivre les enseignements. Nous avons souhaité étudier si le dialogue en communauté de recherche philosophique (CRP) peut constituer un instrument pertinent au service de cet objectif. Nous nous sommes appuyés sur l'analyse d'un corpus constitué lors d'une enquête de terrain auprès d'un groupe d'adolescents migrants scolarisés au collège Vercors de Grenoble. Cet établissement héberge en effet un programme de dialogues en CRP. Nos données nous ont conduit à objectiver des obstacles rencontrés par les EANA mais aussi à esquisser des propositions en faveur de la mobilisation de leurs compétences, grâce à cette pratique.

KEYWORDS : Language Didactics ; school inclusion of allophone newcomers ; Philosophy For Children ; Community of Philosophical Inquiry ; didactic interactions

ABSTRACT

This dissertation in language didactic deals with school inclusion of allophone teenagers recently arrived in France and with the potential contributions to this task offered by methods used in philosophy for children. In the current context of their schooling, inspired by the paradigm of an inclusive school, the aim of our work is to explore the issue of working on didactic situations which are able to enhance the development of their language skills within the ordinary courses. The objective is therefore to sustain these students capacity in taking part to the interactions with their classmates in their inclusion's class, so that they manage to follow the teachings.

We tried to investigate whether the dialogue in community of philosophical inquiry (CPI) could be a relevant instrument to serve this objective. We relied on the analysis of a corpus built during a field survey of a group of migrant adolescents attending secondary school in the Collège Vercors of Grenoble. Indeed this institution hosts a program of dialogue in CPI. Our data led us to highlight phenomenas revealing obstacles encountered by allophone newcomers but also means to support the mobilization of their skills thanks to this practice.