

La discussion à visée philosophique : un dispositif pédagogique au service d'une éducation plurilingue et interculturelle

“Philosophically oriented discussion”: a pedagogical device for a multilingual and intercultural education

Anne-Sophie Cayet^{1 a}

*¹DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures (EA 2288)
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 4 rue des Irlandais, 75005 Paris, France*

Résumé. L'appréhension de l'altérité linguistique et culturelle par l'institution scolaire tend souvent à renvoyer les individus à de supposées origines et à les y cantonner. La pédagogie interculturelle, bien qu'elle puisse engendrer des effets de reconnaissance non négligeables, se caractérise souvent, dans la pratique, par des démarches comparatistes relativement artificielles. La mise en œuvre de Discussions à Visée Philosophique (DVP) auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France cherche à éviter la tendance culturaliste qui fait de la langue-culture une ressource en elle-même. Elle favorise les échanges plurilingues et interculturels mais toujours au travers des subjectivités individuelles. L'organisation interactionnelle et collaborative de la DVP rend les élèves acteurs de leur apprentissage : ils deviennent les premières ressources de la réflexion philosophique. Ils la co-construisent avec l'aide de leurs camarades et de l'enseignant, à travers un discours qu'ils interrogent constamment. Un outil particulier vient également soutenir les échanges : le « dessin réflexif » (Molinié, 2010). Ce dispositif pédagogique pourrait alors participer à la formation d'une « éducation plurilingue et interculturelle », telle qu'elle est promue par le Conseil de l'Europe (Beacco *et al.*, 2010).

Abstract. In the school system, linguistic and cultural alterity generally refers to putative cultural background. Individuals are often locked into this representation. Even though intercultural pedagogy can be a valuable source of recognition, it is often characterized in practice by comparative and relatively artificial process. Philosophically oriented discussions (DVP in French) with newly arrived allophone students tries to avoid culturalism which counts culture as a resource itself. Nevertheless, DVP encourages plurilingual and intercultural exchanges, but always through individual subjectivities. DVP's interactional and collaborative organization makes students prime players in their learning. They become the first resources of the philosophical reflection. They co-construct it with classmates and the teacher through a constant questioning of their speech. A specific tool also sustains

^a Auteure de correspondance : annesophie.cayet@gmail.com

the reflection and the discussion: the “reflexive picture” (“dessin réflexif”, Molinié, 2010). This pedagogical device could contribute to the implementation of the “multilingual and intercultural education”, which is promoted by the Council of Europe (Beacco *et al.*, 2010).

1 Introduction

Dans un contexte d’enseignement-apprentissage des langues, les ressources mobilisées en interaction peuvent être analysées à différents niveaux. Deux, entre autres, peuvent être distingués : l’un que je qualifierais de théorique, l’autre de pratique. À un niveau théorique, il s’agit d’envisager la Discussion à Visée Philosophique (DVP) comme une ressource pour la recherche en didactique des langues et des cultures : elle propose des modalités d’interactions singulières qui pourraient ouvrir des pistes didactiques pour l’enseignement des langues et pour l’accompagnement des processus de socialisation. À un niveau pratique, expérientiel, la DVP est elle-même constituée d’une multitude de ressources pédagogiques pour les acteurs du dispositif (enseignants et apprenants).

Ces deux niveaux de lecture et d’analyse sont indissociables et s’alimentent mutuellement. Ce continuum théorie-pratique, global-local, est fondamental dans cette étude. En effet, mon expérience professionnelle est le point de départ de ma réflexion puisque j’ai été enseignante de français langue seconde en Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) pendant une dizaine d’années. Méthodologiquement, un maillage étroit entre mes analyses de praticienne et des apports théoriques a progressivement permis d’élaborer un projet de recherche-action. La DVP a ainsi semblé être une réponse possible à une question qui traversait depuis longtemps ma pratique professionnelle : Quelles ressources permettraient de développer les échanges plurilingues et interculturels en classe de français langue seconde ?

La problématique qui nous intéresse concerne l’inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés et, dans cette optique, interroge la manière dont la diversité linguistique et culturelle est appréhendée. Dans l’ouvrage *Chocs de cultures*, M. Abdallah-Pretceille (1989 : 232) signalait déjà très clairement que la culture, si elle est considérée comme une ressource éducative, peut engendrer des biais culturalistes néfastes. Les effets de reconnaissance, s’ils peuvent être bienvenus, renforceraient un déterminisme socio-culturel clivant et ne permettraient pas le désamorçage des stéréotypes, bien au contraire. Si la variété des démarches et des projets pédagogiques mis en œuvre dans les établissements scolaires invite à la nuance, on constate néanmoins, dans la pratique, que l’approche interculturelle s’apparente souvent à la comparaison de langues-cultures présumées stables et bien circonscrites. La prise en compte par l’institution de l’altérité linguistique et culturelle risque donc de participer à une forme de réification des langues-cultures présentes dans l’espace scolaire. L’organisation interactionnelle et les sujets de discussion travaillés dans le cadre d’une DVP ont paru être un levier intéressant pour des échanges interculturels et plurilingues qui n’éludent pas la subjectivité individuelle.

La recherche-action que j’ai menée en 2015 (en Master 2 de didactique des langues) a permis l’expérimentation de quinze « ateliers philo », que j’ai personnellement animés dans l’UPE2A d’un collège des Bouches-du-Rhône. Chaque atelier a duré entre une heure et une heure et demie. Ils ont été enregistrés, parfois filmés, et entièrement transcrits. Je suis intervenue auprès de deux groupes d’adolescents, qui avaient entre 12 et 17 ans : un groupe d’élèves allophones nouvellement arrivés, mais où il n’y avait pas de débutants complets en langue française (10 ateliers), et un groupe d’élèves allophones présents au collège depuis plus d’un an (5 ateliers). Cette étude est amenée à se poursuivre et à s’amplifier dans le

cadre de ma thèse de doctorat, actuellement dirigée par Muriel Molinié, qui a pour titre « Les ateliers de philosophie en classe de français langue seconde (et première) – Enjeux et implications d’une approche interculturelle sociobiographique ».

2 La discussion à visée philosophique : quel dispositif pédagogique ?

La Discussion à Visée Philosophique (DVP) est un dispositif conçu dans les années 1980 par Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l’éducation de l’université de Montpellier. Par le biais d’une question existentielle, interrogeant notre condition humaine et notre rapport au monde (par exemple : qu’est-ce qu’être libre ?), les élèves sont invités à pratiquer la philosophie par la discussion et ainsi à développer des compétences réflexives (Tozzi, 2002), argumentatives et « conversationnelles » (Habermas, 1992)¹. Pour ce faire, la DVP s’inspire largement de la pédagogie Freinet (Giauque & Tièche Christinat, 2015) puisque des rôles sont attribués aux participants afin de développer l’autonomie et la collaboration.

Le schéma de communication mis en œuvre dans une DVP adaptée pour des élèves allophones s’apparente à une forme de « modèle orchestral » de communication (Bateson, 1972). Grâce à la posture réflexive proposée et à la répartition des rôles, elle fait le pari d’une auto-régulation. Les participants sont majoritairement des « élèves-discutants » mais certains médiateurs viennent jouer un rôle déterminant dans la DVP : les « reformulateurs » et d’éventuels « traducteurs » (dans le contexte de la classe de français langue seconde), le « président de séance » et l’enseignant-animateur (voir schéma ci-après). Les rôles sont endossés par des élèves volontaires qui changent à chaque séance. Les reformulateurs peuvent intervenir spontanément pour soutenir l’expression d’un camarade ou être sollicités par l’enseignant afin d’explicitier ou de souligner une idée. Les traducteurs interviennent spontanément ou à la demande (de l’animateur ou d’un élève) afin de réfléchir avec un camarade à la traduction française la plus adéquate. Quant au président de séance, il est responsable du respect des règles de prises de parole et de leur répartition équitable. Pour assumer sa tâche, il utilise un bâton de parole qui, symboliquement et concrètement, témoigne d’une attribution pleine et entière de la parole à celui qui le possède.

3 Les personnes-ressources

Les premières ressources du dispositif sont les individus eux-mêmes puisque la DVP cherche à respecter « le principe de l’interlocuteur valable » (Lévine et Develay, 2003) qui constitue l’un des fondements de « l’éthique de la discussion » (Habermas, 1992) selon lequel tout sujet peut *a priori* participer à la discussion. Les élèves allophones arrivants deviennent ici producteurs de savoirs. Ils constituent alors une ressource pour leur propre apprentissage, en collaboration avec les autres et avec l’aide de « l’étayage » de l’enseignant (Bruner, 1983). Le rapport s’inverse : d’un constat négatif récurrent dans le cadre scolaire (les lacunes) auquel il faut remédier, on passe à un apport positif sur lequel l’enseignement-apprentissage peut s’appuyer.

¹ Laurent Jaffro (2001) rappelle à juste titre qu’« à la différence de la philosophie pratique kantienne, l’éthique de la discussion [d’Habermas] n’est pas une formulation de la moralité commune, mais une procédure de second degré qui permet d’évaluer a posteriori les maximes de l’action et, plus généralement, de constituer une théorie critique de la société ».

La DVP tente aussi de respecter le principe d'une pensée libre. En début d'atelier, l'enseignant-animateur propose un questionnement philosophique mais ne présume pas des résultats auquel il mènera. Il étaye les propos des élèves, alimente la réflexion individuelle et collective et favorise le travail de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation, central dans l'exercice philosophique. Il veille également au maintien de l'intercompréhension, notamment en sollicitant les élèves reformulateurs et les éventuels traducteurs, qui eux-mêmes peuvent être considérés comme d'autres personnes-ressources.

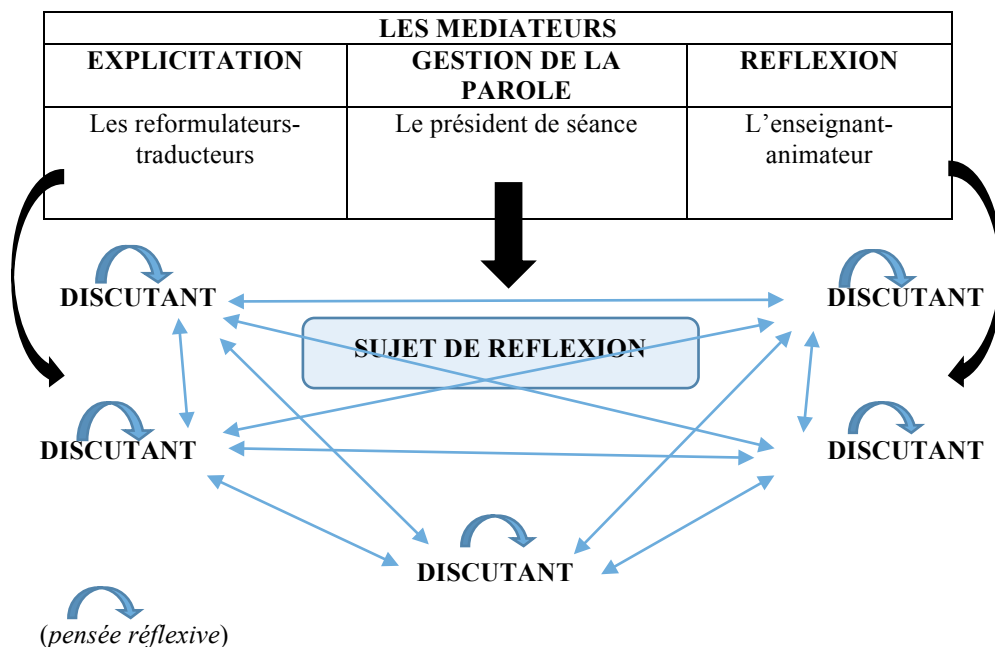


Figure 1. Schéma de communication d'une discussion à visée philosophique en classe de français langue seconde

L'attention accordée à la réflexion et aux idées de chacun favoriserait le développement de l'estime de soi, au sens qu'en donne Rousseau : l'estime ou l'amour de soi favorise le souci d'autrui et la capacité à se mettre à sa place. Par effet de réciprocité, la reconnaissance de soi par autrui développe à son tour l'estime du sujet pour lui-même. Dans l'un des questionnaires de retour d'expérience, un élève signale ainsi que « dans les ateliers philo, tout le monde il est quelque chose d'important ». Cet élève, en grande insécurité linguistique en début de session, est devenu l'un des participants les plus actifs des ateliers. Le dispositif pourrait donc valoriser les individus et libérer leur parole. Plusieurs élèves expriment également des sentiments de bien-être. Le déploiement institutionnel de la DVP dans les établissements scolaires pourrait ainsi lutter contre l'insécurité que vivent fréquemment ces élèves à leur arrivée dans un établissement scolaire. Il s'agit de dépasser les particularismes pour fonder sa singularité au travers de préoccupations universelles. Ces jeunes sont appréhendés ici comme des sujets universels-singuliers, par-delà les déterminismes culturels.

4 Les langues et les discours

Dans sa dimension réflexive, dans le cours des échanges entre les participants comme dans les retours d'expérience, le discours lui-même est aussi une ressource pour l'enseignement-apprentissage. Il est constamment interrogé afin de maintenir l'intercompréhension. La correction linguistique n'est pas systématique. La DVP offre alors un espace d'expression à l'interlangue², au parler bilingue et aux stratégies périphrastiques. Le discours devient à la fois une production et un support pour la réflexion philosophique et l'apprentissage de la langue.

Dans la DVP conçue pour les élèves allophones, des contraintes linguistiques ont été introduites : une dizaine d'expressions à utiliser lors de chaque atelier. Elles visent trois objectifs : enrichir l'expression de l'opinion (*Personnellement ; Ma conviction est que...*), développer les compétences argumentatives (exprimer l'opposition, l'ajout, la conséquence...) et favoriser les échanges entre pairs (*J'aimerais connaître ton opinion ; qu'en penses-tu ?...*). Ce dernier point a été long à mettre en œuvre mais il s'est développé progressivement, comme l'illustre la réplique de Djenis lors du neuvième atelier : « Tu as raison Wassim. Djouariat, je voudrais connaître ton opinion ».

La DVP s'inscrit dans une démarche co-constructive et contextuelle de l'apprentissage (au sens étymologique du latin *contextere*, « entrelacer, tisser ensemble »). Elle « s'actualise par des processus intellectuels de conceptualisation des notions (savoir de quoi on parle, définir, opérer des distinctions conceptuelles), de problématisation (mettre en question les évidences, dégager les enjeux, interroger les présupposés et les conséquences), d'argumentation (fonder, déconstruire, objecter, savoir si ce qui est dit est vrai) » (Tozzi, 2000, cité in Calistri *et al.*, 2007 : 91). La diversité linguistique et culturelle de l'UPE2A, loin d'être envisagée comme un obstacle, est considérée comme la possibilité de multiplier les points de vue, de complexifier la compréhension du monde des sujets et d'accéder à des moments de « saisissement ontologique » (Chirouter, 2015 : 168) qui donnent soudain plus de sens à l'expérience individuelle.

Le désir de « faire sens » concerne donc tous les participants et engendre un travail collectif sur le lexique. La DVP semble être un moyen de développer le vocabulaire des élèves allophones qui sont invités à l'utiliser en situation interlocutive. Des réflexions collectives, méta- et épilinguistiques, au service de la discussion en cours, ponctuent régulièrement les ateliers. Les questions existentielles évoquées (amour, bonheur, liberté, violence...) ont ainsi été conceptualisées sur un mode collaboratif. Cette tentative de circonscription des notions s'est appuyée sur plusieurs stratégies pédagogiques : lister, dessiner, distinguer, classer, nuancer.

La liste est un moyen de révéler la complexité d'un concept qui peut paraître simple *a priori*. Ainsi, le fait d'énumérer les différences notables entre les êtres humains a permis la distinction de plusieurs conceptions de la différence entre les participants de la DVP : les « langues », les « origines », les « pays », la « culture », les différences physiques (« la couleur de la peau »), les différences de personnalité, de « goûts », les différences subjectives (« les beaux, les moches »), les différences sociales, au niveau des pratiques (« il travaille, il travaille pas ») et au niveau du genre (« par exemple les hommes et les femmes »).

² L'interlangue (Selinker, 1972) peut être considérée comme une compétence intermédiaire dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible. Elle se caractérise par son instabilité et son évolutivité constante. D'un point de vue didactique, cette notion permet d'appréhender « l'erreur », non plus comme un élément à sanctionner et à corriger systématiquement, mais comme une caractéristique essentielle et constitutive du processus d'apprentissage.

Toutefois, l'intérêt de ce travail se situe davantage dans le processus de conceptualisation que dans le concept lui-même qui est protéiforme par nature et est amené à être problématisé. Où commence et où s'arrête un concept ? Quelles représentations les locuteurs projettent-ils sur les notions philosophiques ? Le plurilinguisme devient ici un outil pour l'enseignement-apprentissage en ce qu'il permet à chacun d'explicitier la manière dont il s'approprie un concept, qui parfois n'existe pas dans la langue première de l'élève. Lors d'un atelier que j'ai mené sur l'amitié, il est apparu que la distinction sémantique entre ami et copain n'existe ni en russe, ni en arménien. Un ami, pour un russophone, peut aussi bien être une simple connaissance qu'une personne très proche ; d'où l'intérêt de soulever cette particularité linguistique. Cette réflexion plurilingue autour des concepts donne à penser autrement les rapports de réciprocité sémantique entre les langues. Elle favoriserait alors une appropriation plus nuancée de la langue seconde en remédiant aux mécompréhensions.

La problématisation et l'argumentation sont favorisées par une posture réflexive qui consiste à approfondir, justifier, mettre en perspective et soumettre à la discussion tout ce qui est affirmé. Les élèves sont systématiquement invités à réfléchir aux causes et aux conséquences de leurs positionnements. Ce principe fondamental de la DVP constitue ce que le sociologue Max Weber appelle « l'éthique de responsabilité » (2003 [1959]). D'une manière générale, la DVP entraîne une analyse de ce qui relève du social (*Mettre une fessée à un enfant, est-ce acceptable dans notre société ?*), du légal (*Peut-on être poursuivi en justice pour avoir mis une fessée à un enfant ?*), de la morale (*Est-ce bien ou mal de frapper un enfant qui a fait une bêtise ?*) et du possible (*Un adulte peut facilement frapper un petit enfant*).

L'argumentation s'élabore dans un mouvement délibératif et collaboratif, et non polémique. Il ne s'agit pas de confronter mais de mettre en commun. Cette posture réflexive et interrogative s'écarte des finalités du débat, lors duquel on cherche à convaincre la ou les parties adverses, et rejoint davantage le principe de la délibération démocratique. Cette démarche ne va pas de soi, les évaluations scolaires s'opérant généralement sur un mode de (in)validation de réponses ; il s'agit d'avoir raison ou tort, de savoir ou de ne pas savoir. Dans un premier temps, les élèves ont donc souvent tendance à instaurer des rapports de force entre eux. Ils ont besoin de temps pour s'approprier cette posture et l'animateur joue un rôle important dans cette appropriation progressive.

Compte tenu de ces principes didactiques, la DVP pourrait permettre la mise en œuvre d'une réflexion plurilingue métalinguistique contextualisée. Auprès des élèves allophones, elle aurait pour finalité, non seulement de communiquer, mais de (se) penser en langue seconde.

5 Le « dessin réflexif » (Molinié, 2010)

Le « dessin réflexif » est un outil particulier employé notamment dans le cadre de la « méthode biographique », que M. Molinié a contribué à développer en didactique des langues et des cultures (Molinié, 2010 et 2011). J'ai choisi de l'introduire dans la DVP auprès des élèves allophones. Ce dessin est réalisé individuellement, en début ou en fin d'atelier à partir d'une consigne, et présenté par l'élève dessinateur. Il s'agit à la fois d'un objet, produit individuellement, d'un support pour la discussion et d'une ressource pour penser ensemble.

Cet outil est intéressant pour conceptualiser les notions. Lors de l'atelier sur le bonheur, la consigne que j'ai donnée était la suivante : *Dessine quelque chose qui te rend heureux*. Cela a révélé les conceptions du bonheur pour chacun mais, rapidement, les dessins mènent aussi à la problématisation. Grâce à la présentation qu'en font les élèves dessinateurs, ils

permettent par exemple de distinguer ce qui relèverait davantage du plaisir (dessin de cadeaux) que du bonheur (dessin d'une famille). Le dessin est aussi un moyen, surtout pour les élèves les plus jeunes, de passer de l'anecdotique à l'abstraction et à la réflexion philosophique. Suite à la consigne *Dessine quelque chose que tu aimes*, un élève s'est dessiné lui-même en train de marquer un but. Cela a été l'occasion d'interroger le groupe sur l'amour de soi. Ils sont ainsi parvenus à une distinction rousseauiste que j'ai explicitée entre l'estime de soi et l'amour propre (Rousseau, 1755).

Le fait de demander aux élèves de dessiner le concept lui-même (*Dessine la liberté*) permet de passer un cap dans le travail d'abstraction et de problématiser plus vite la notion en jeu. Le dessin de la figure 2 le montre clairement. Le personnage exprime par le corps (étiré), le visage (souriant) et la parole (*Liberté – Je peux faire ce que je veux !*) un sentiment de plénitude qui est immédiatement nuancé par l'avertissement de la tortue (*Mais sans déranger personne*). Le groupe peut alors s'interroger sur la nécessité de limiter sa liberté pour vivre en société.

Zobair, un élève réfugié venant d'Afghanistan, a choisi de représenter un combat sanglant, signifiant ainsi la difficulté de conquérir sa liberté (Figure 3). Il appréhende un questionnement philosophique universel (Qu'est-ce que la liberté ?) à travers le prisme de son vécu, de son parcours biographique singulier et complexe (la guerre à Kandahar, un père blessé par les Talibans, la difficulté d'obtenir l'asile en France...). Si cela est assez frappant chez Zobair, cette appréhension personnelle du réel, révélée (à soi-même et aux autres), n'est pas absente dans le dessin d'Ebru (Figure 2), une jeune fille angoissée en quête d'émancipation qui a exprimé à plusieurs reprises son désir de devenir rapidement adulte et autonome. Elle explique d'ailleurs, en parlant de son personnage, que « liberté pour elle, elle se pense qu'elle est comme les oiseaux » car, contrairement aux « chiens », aux « chats », cet animal n'est pas « domestiqué ». La verbalisation apporte un éclairage essentiel pour l'analyse sémiotique du dessin. On comprend ici, par exemple, que le choix des « oiseaux » s'est constitué en opposition aux animaux domestiques. La réflexion philosophique se trouve enrichie par ce dessin et sa verbalisation qui posent la question des conditions d'exercice de la liberté. Un lien pourrait alors être établi avec la dialectique du maître et de l'esclave d'Hegel (2012 [1807]).

Le dessin, dans le cadre d'une DVP, permet de cristalliser la réflexion philosophique par la représentation et d'en faire un objet d'analyse singulier. L'expression métaphorique, par sa fonction heuristique, devient alors un moyen d'explorer les traits significatifs des concepts philosophiques en jeu. La notion de « vérité métaphorique » proposée et problématisée par Paul Ricoeur (1975) paraît tout à fait pertinente pour questionner les rapports entre concepts, perceptions et énonciations du monde d'un point de vue figuratif, linguistique et philosophique. Les dessins semblent également utiles pour signifier la complexité des phénomènes d'acculturation et pour appréhender ces élèves dans leur globalité identitaire et socioculturelle. Les échanges interculturels ont lieu de sujet à sujet et non de « représentant culturel » à « représentant culturel ». L'enjeu de cette approche interculturelle « sociobiographique » (Molinié, 2015) est de se situer à ce niveau intersubjectif : « En introduisant le point de vue du sujet et de l'acteur, il ne s'agit pas de prôner la résurgence de théories individualistes, au sens égotique du terme, mais de prendre en compte le réseau de subjectivités dans lequel il s'insère. [...] Les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité mais renvoient à la nature des relations entre les individus et les groupes ». Dans une perspective éducative, il s'agit donc d'« apprendre la rencontre et pas [d']apprendre la culture de l'Autre » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 55, 58 et 59).



Figure 2. Dessin de la liberté (par Ebru)

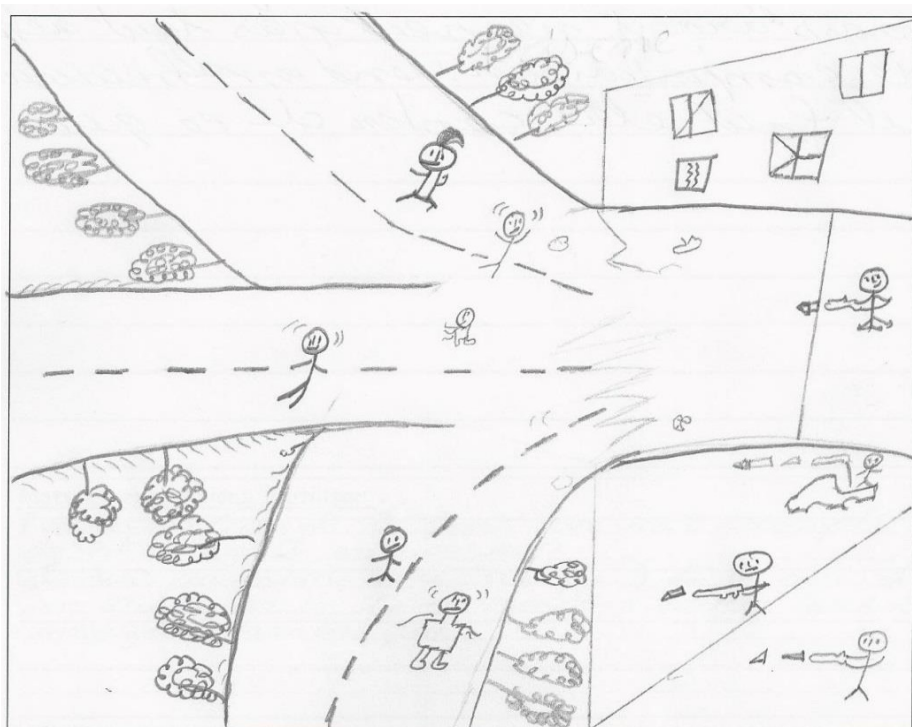


Figure 3. Dessin de la liberté (par Zobair)

6 Conclusion

Cette démarche pédagogique se fonde sur une éthique relationnelle qui vise, non pas un consensus utopique, mais une cohésion sociale qui n'élude pas la diversité de ses membres. Ainsi, cette première « expérimentation » (de Robillard, 2007) montre que la DVP auprès des élèves allophones nouvellement arrivés en France aurait plusieurs effets majeurs :

- La réflexion métalinguistique, parfois plurilingue, qui traverse les DVP engendrerait une appropriation de la langue seconde conscientisée, personnalisée et contextualisée.
- La DVP réhabiliterait les élèves en tant que sujets pensants universels-singuliers et ainsi, transformerait leur rapport au savoir. Ils le co-construisent de manière collaborative et interactive, ce qui participerait à réduire leur insécurité linguistique.
- Les représentations individuelles, révélées par les dessins réflexifs et discutées en langue seconde, mettent en lumière des réflexions marquées par des parcours biographiques singuliers et complexes, ce qui évite l'écueil du déterminisme culturel.
- La DVP favoriserait également l'expression et la conscientisation d'une acculturation active à travers le discours et les productions matérielles.

Ainsi, ce dispositif pédagogique interactionnel pourrait être une médiation adaptée pour la mise en œuvre d'une approche interculturelle « sociobiographique » en didactique des langues et des cultures. Désormais encouragée dans le cadre du nouvel enseignement moral et civique, au programme depuis 2015 dans les établissements du primaire et du secondaire, la DVP est amenée à se développer dans les années à venir auprès des élèves des classes « ordinaires ». Il serait souhaitable que le paradigme interculturel qui traverse cette nouvelle pratique soit pris en considération par les enseignants et les formateurs et qu'il devienne même central. Cela permettrait peut-être de contrecarrer certaines postures, moralisatrices et injonctives, et de favoriser, au contraire, un positionnement interrogatif et réflexif sur notre rapport au monde.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. (1989). L'École face au défi pluraliste. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan, p. 225-245.
- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'Éducation interculturelle*, Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago: University of Chicago Press.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Calistri C., Martel C., Bomel-Rainelli B. & Rispail M. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*, Nice : Canopé – CRDP de Nice.

- Chirouter E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris : L'Harmattan.
- Giauque N. & Tièche Christinat C. (2015). *La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon : Chronique sociale.
- Habermas J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Traduit de l'allemand par M. Hunyadi (Parution initiale : 1991), Paris : Cerf.
- Hegel G. W. F. (2012). *Phénoménologie de l'esprit*. Traduit de l'allemand par J.-P. Lefebvre (parution initiale : 1807). Paris : Flammarion.
- Jaffro L. (2001). Habermas et le sujet de la discussion. *Cités*, vol. 5, p. 71-85.
- Lévine J. & Develay M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, Montrouge : ESF Éditeurs.
- Molinié M. (dir.) (2010). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise : CRTF-Belles Lettres.
- Molinié M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 144-155.
- Molinié M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Paris : Riveneuve Éditions.
- Ricœur P. (1975). *La métaphore vive*, Paris : Éditions du Seuil.
- de Robillard D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. In P. Blanchet, L.-J. Calvet & D. de Robillard (éds), *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question* (Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, vol. 1), Paris : L'Harmattan, p. 81-228.
- Rousseau J.-J. (2011). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (parution initiale : 1755), Paris : Flammarion.
- Tozzi M. (dir.) (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*, Rennes : Canopé – CRDP de Rennes.
- Weber M. (2003). *Le savant et le politique*. Traduit de l'allemand par C. Colliot-Thélène (parution initiale : 1959), Paris : La Découverte.