

Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue

Muriel Molinié

▶ **To cite this version:**

Muriel Molinié (Dir.). Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). Encrages-Belles Lettres, pp.180, 2009, Muriel Molinié. hal-01475642

HAL Id: hal-01475642

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01475642

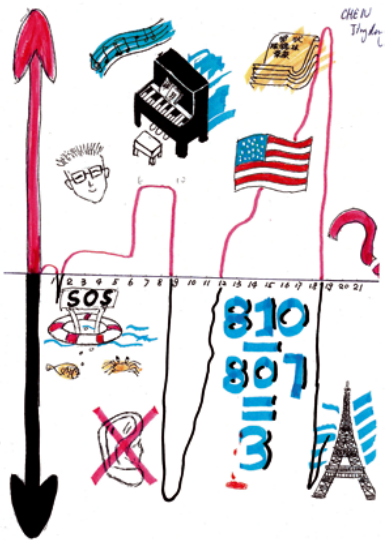
Submitted on 23 Feb 2017

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.

LE DESSIN RÉFLEXIF

Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue



Sous la direction de Muriel Molinié

Les approches qualitatives présentées dans ce volume contribuent au développement d'un paradigme réflexif en sociolinguistique/didactique des langues et enrichissent le dialogue, transversal aux sciences humaines, que nous propose l'hypothèse herméneutique. Cette hypothèse se vérifie dans les six contributions présentées ici.

En effet, la mise en expression d'enfants, d'adolescents et d'adultes, artistes ou pas, à partir de dessins réflexifs montre que les phénomènes d'acculturation aux langues et aux cultures n'échappent pas aux enjeux de subjectivation, c'est-à-dire aux processus au travers desquels chacun d'entre nous aspire à devenir un sujet, et, qui plus est, un sujet porteur de- et ouvert à- la polysémie du monde.

Elles contribuent donc à montrer que le sujet contemporain a besoin de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde. Ceci afin d'éviter deux pièges. D'un côté celui de la dissolution du sens de son existence dans des mobilités peu (ou non) choisies, de l'autre, celui du repli identitaire (par impossibilité de circuler et de s'insérer dans un monde pluriel).

LE DESSIN RÉFLEXIF

encrage UNIVERSITÉ

Diffusion Belles Lettres
Prix public : 18 €

9 782911 576973

UNIVERSITÉ de Cergy-Pontoise
CENTRE DE RECHERCHE TEXTES ET FRANCOPHONIES

LE DESSIN RÉFLEXIF

Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue

CERCY Dessin.indd 1 01/11/2009 16:02:49

Catalogage avant publication (France)

1. Sociolinguistique et sciences humaines
2. Didactique des langues, des textes et des cultures
3. Littérature et interculturalité
4. Sémiologie de l'image

Diffusion-directe :
CRTF. Université de Cergy-Pontoise
33 boulevard du Port,
95011 Cergy-Pontoise cedex

Diffusion librairie :
Belles Lettres Diffusion Distribution
25 rue du Général Leclerc
94270 Le Kremlin Bicêtre

ISBN (Cergy) : 978-2-910687-25-0
ISBN (Encrage) : 978-2-911576-89-8

© CRTF
Université de Cergy-Pontoise
33, boulevard du Port,
95011 Cergy-Pontoise Cedex.

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation entières ou partielles réservés pour tous les pays.

CERCY Dessin.indd 2 01/11/2009 16:02:49

Université de Cergy-Pontoise

EA 1392
Centre de Recherche Textes et Francophonies

Pôle LaSCod
(Langage, société, communication et didactique)

Le dessin réflexif

Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue

Sous la direction de Muriel Molinié

— 2009 —

CERCY Dessin.indd 3 01/11/2009 16:02:49

COMITÉ DE LECTURE

Mathilde Anquetil (Université de Macerata, Faculté de sciences politiques) ; Aude Bretegnier (Université François Rabelais, Tours, EA 4246 DYNADIV) ; Chantal Dompmartin (LIDILEM — Grenoble 3, DEFLE — Toulouse 2) ; Emmanuelle Huver (Université François Rabelais, Tours, EA 4246 DYNADIV) ; Marie Berchoud (Laboratoire Laseldi, PRES UFC — uB) ; Marie-Françoise Pungier (Université Préfectorale d'Osaka, chercheur associé au CRTF/Pôle LaSCod, EA 1392) ; Brigitte Riera (Université de Cergy-Pontoise, EA1392 CRTF) ; Dominique Rolland (INALCO) ; Marie-Thérèse Vasseur (Université du Maine, LIUM/Axe Contextes et Apprentissages linguistiques).

CERCY Dessin.indd 4 01/11/2009 16:02:49

REMERCIEMENTS

Je remercie Marie Blancart, chercheure en littérature comparée, dont l'enthousiasme dans la lecture et l'interprétation des dessins réalisés au CILFAC (Centre international langue française et action culturelle, Université de Cergy-Pontoise) depuis 2004 par des étudiants Erasmus autour des questions de mobilité internationale et de formation plurilingue, a constitué un support indispensable pour concevoir et coordonner les deux journées de recherche dont est issu ce volume. Je remercie également Dominique Jaillon dont les encouragements et les relectures critiques ont permis à ce projet d'aboutir.

CERCY Dessin.indd 5 01/11/2009 16:02:49

LES AUTEURS

ACHOUR-CHAULET Christiane, Université de Cergy-Pontoise
CASTELLOTTI Véronique, Université François Rabelais, Tours
CLERC Stéphanie, Université d'Avignon
PERREGAUX Christiane, Université de Genève
RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, Université Européenne de Bretagne — Rennes 2
LECONTE Fabienne, Université de Rouen
MOLINIE Muriel, Université de Cergy-Pontoise
MOORE Danièle, Simon Fraser University, Canada

CERCY Dessin.indd 6 01/11/2009 16:02:49

SOMMAIRE

Muriel Molinié, Le dessin réflexif : acte 1 9

Chapitre 1 : Au contact des langues, au croisement des espaces : dire et dessiner parcours et mobilités

Christiane Perregaux, Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images..... 31

Véronique Castellotti & Danièle Moore, Dessins d'enfants et constructions plurilingues Territoires imagés et parcours imaginés..... 45

Fabienne Leconte, Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues 87

Chapitre 2 : Exploration et appropriation imaginaires de territoires francophones par le dessin et le texte

Stéphanie Clerc, Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? 119

Elatiana Razafimandimbimanana, Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive 141

Christiane Chaulet Achour, Questions à une œuvre graphique et poétique : *Où est passé le grand troupeau ?* de Denis Martinez et Abdelhamid Laghouati..... 165

Présentation des Auteures..... 177

CERCY Dessin.indd 7 01/11/2009 16:02:49

CERCY Dessin.indd 8 01/11/2009 16:02:50

Muriel MOLINIÉ
Université de Cergy-Pontoise, EA 1392, CRTF-LaSCoD
molinie.muriel@wanadoo.fr

LE DESSIN RÉFLEXIF : ACTE 1

Le processus herméneutique de construction du sens part d'une étincelle qui vient de l'homme qui, quoi qu'il arrive, est décidé à investir du sens pour vivre dans le monde et avec les autres.
Didier de Robillard

DU SÉMINAIRE À L'OUVRAGE

Cet ouvrage est issu du séminaire de recherche intitulé *Dessin et destin : du tracé aux traces, Mobilités, plurilinguisme et francophonies,* que nous avons coordonné, avec le concours de Marie Blancart et grâce à l'aide de l'équipe d'accueil EA 1392 (Centre de Recherche Textes et Francophonies — LaSCoD) le14 septembre 2007[1] et le 9 juin 2008[2] à l'université de Cergy-Pontoise. Les contributions que nous avons rassemblées dans ce volume ont la particularité, pour les cinq premières d'entre elles, d'interroger la construction d'identités plurilingues et pluriculturelles d'enfants et d'adolescents scolarisés (en France, en Suisse et au Québec), à partir de dessins et de

[1] Cette première journée du séminaire de recherche était intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces*. Elle était coordonnée par Muriel Molinié et Marie Blancart et rassemblait Véronique Castellotti (Université François Rabelais-Tours), Masahiro Terasako (Université Préfectorale d'Osaka), Aline Bergé (Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle), Stéphanie Clerc (Université d'Avignon), Muriel Molinié et Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise).

[2] Cette seconde journée du séminaire de recherche intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces ; Mobilités, plurilinguisme et francophonies*, a réuni Véronique Castellotti (Université François Rabelais-Tours), Fabienne Leconte (Université de Rouen), Christiane Perregaux (Université de Genève), Muriel Molinié, Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise), Hideo Hososkawa (Université Waseda, Tokyo) et Elatiana Razafimandimbimanana (Université de Rennes 2).

CERCY Dessin.indd 9 01/11/2009 16:02:50

verbalisations d'entretiens, en interaction avec des formateurs et chercheurs. Elles sont complétées par une sixième contribution qui, elle, retrace la trajectoire d'un artiste plasticien, dont l'œuvre nomade est, pour nous, un miroir tendu aux enfants et adolescents dont traitent les cinq premiers articles de ce volume.

Les chercheurs qui se sont réunis à l'université de Cergy-Pontoise en 2007 et en 2008 ont travaillé autour d'un projet qui était novateur dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures. Ce projet consistait à aborder ensemble et de façon réflexive, sur deux années consécutives, le dessin en tant que processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de— (ou aux clivages entre-) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones. Au fil des échanges, les dessins et les discours tenus, par les dessinateurs, à leur propos se sont vu conféré le statut d'action (sur soi-même, son environnement, les autres), de médiation, de moyen d'interaction, d'outil de distanciation vis-à-vis d'un événement particulier ou encore de démarche de création. Corollaire de l'action, l'acte de dessiner et de commenter son dessin est apparu de plus en plus clairement comme un processus de mise en mouvement d'un imaginaire.

Car l'une des préoccupations qui traversait nos échanges scientifiques était celle des imaginaires du plurilinguisme. Ceux-ci allaient notamment être pris en compte et étudiés dans les situations de mobilité (associée à déplacement, exil, migration, séjour à l'étranger), qui caractérisent la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (en France ou au Québec), et, dans un autre contexte, l'insertion universitaire des étudiants des échanges (Molinié, 2009). Ces deux types de public ont en effet un point commun : ils nous obligent à prendre en compte la mobilité internationale comme un fait politique et social, ayant un impact sur nos environnements culturels, et plus concrètement sur nos publics en formation et, par conséquent, sur nos méthodologies d'enseignement, les dispositifs de formation et les outils de recherche que nous mettons en œuvre dans ces contextes.

Conscients de cela, les chercheurs réunis dans ce volume ont

CERCY Dessin.indd 10 01/11/2009 16:02:50

souhaité proposer des outils pour (faire) comprendre et (faire) analyser un certain nombre de phénomènes associés à la mobilité (représentations des langues, de sa place à l'école, de son identité dans ce nouvel environnement scolaire, etc…), à partir de pratiques menées au carrefour de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Comme si la compréhension des phénomènes de mobilité (transplantation, adaptation à de nouveaux environnements sociaux et linguistiques, etc.) était désormais devenue indissociable de démarches réflexives, articulant de mieux en mieux recherche et action. On verra, dans ce volume, de nombreux exemples dans lesquels recherche et action tentent de se combiner et font de la mobilité une ressource pour apprendre et grandir dans un monde marqué par la diversité culturelle et le plurilinguisme.

On l'aura compris, loin d'être considérées comme des observables externes aux sujets plurilingues, mobilité et diversité sont ici prises en compte en tant que situations vécues dans leur double dimension à la fois objective (sociale, contextuelle) et subjective (psycho-affective et imaginaire), le langage et les langues se trouvant, précisément, à l'articulation de ces deux dimensions. La caractéristique marquante des dispositifs de recherche-action présentés dans cet ouvrage collectif est donc de co-construire le sens de ces situations, avec les sujets qui les vivent, via les dessins et les entretiens menés à leur propos. L'enquête est menée de manière à permettre au sujet de représenter sa mobilité « physique » en se dessinant dans sa nouvelle école, en nommant ses langues, en faisant son auto-portrait imaginaire. Ceci peut avoir deux types d'effets : d'une part, dire et représenter sa situation contribue à modifier en profondeur le rapport préalablement construit à celle-ci et, par conséquent, modifier dans une certaine mesure, la situation elle-même. D'autre part, lorsque le langage devient porteur de sens y compris dans une autre langue et, plus précisément, dans la langue du « pays d'adoption », un dialogue se noue dans le « for intérieur » du sujet plurilingue, entre identité et altérité. On pourrait parler d'un gain d'intérité (si l'on se référait à Demorgon), ou encore d'une dialectique entre identité et ipseité (si l'on se réfère à Ricoeur). La représentation et la verbalisation du déplacement et du sentiment d'étrangeté

CERCY Dessin.indd 11 01/11/2009 16:02:50

est déjà mise en mouvement du sujet vers une reconfiguration plurielle de son identité.

Dans l'ensemble des recherches présentées ci-dessous est affirmée la fonction illocutoire du langage et des langues, dans le sens où dire, représenter et verbaliser une situation peut modifier en profondeur le rapport que la personne avait préalablement construit à celle-ci. Dans ce volume, dessiner pour dire les situations d'insertion scolaire, de plurilinguisme et d'interculturalité permet à l'acteur de se découvrir co-producteur de connaissances sur le phénomène vécu, conscientisé et, parfois, approfondi et étudié avec ses pairs, dans le cadre d'un projet pédagogique.

Ce faisant, la mobilité, si elle était déniée ou subie, commence à devenir un cheminement actif, dans lequel le « sujet dessinant » associe son déplacement « palpable » dans l'espace physique à un déplacement plus impalpable : celui qu'il effectue sur le plan relationnel, socio-affectif, socio-cognitif, symbolique, épistémique et finalement, existentiel. Ce déplacement s'effectue via une médiation éducative, dans laquelle les dimensions langagières et graphiques s'avèrent complémentaires.

DES CONVERGENCES THÉMATIQUES

Sur l'ensemble des contributions présentées au cours des deux journées de recherche, les six retenues pour figurer dans les deux parties qui organisent ce volume présentent de fortes cohérences thématiques et épistémologiques. C'est ce que nous allons maintenant souligner.

Explorant, à travers les dessins d'enfants et d'adolescents scolarisés les représentations des langues[3] et de leur apprentissage[4],

[3] La consigne n°1, proposée par V. Castellotti et D. Moore, « dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues », est reprise et mise en œuvre dans le dispositif et la recherche présentée dans l'article de Fabienne Leconte. La consigne proposée aux enfants par C. Perregaux est simplement de « dessiner plusieurs langues » (cf. *infra*).

[4] La consigne n°2, formulée par H. Trocmé, « dessine-toi en train d'apprendre une langue », a inspiré le dispositif analysé dans l'article de S. Clerc qui a simplement demandé « dessine-toi en train d'apprendre » à un groupe d'enfants nouvellement arrivés en France.

CERCY Dessin.indd 12 01/11/2009 16:02:50

la représentation que se font les enfants de leur place au sein de l'école française (Stéphanie Clerc) et québecoise[5] (Elatiana Razafimandimbimanana), ou encore la manière dont un artiste algérien représente dans l'une de ses œuvres un autre rapport à la langue française (Christiane Chaulet Achour), les auteures partagent tout d'abord une volonté commune de mise en perspective historique, un questionnement sur ce qui, d'hier à aujourd'hui, du sud au nord et d'est en ouest, conditionne ces représentations.

Mais l'originalité de l'ouvrage se situe ailleurs. Elle réside dans la clarification et l'articulation de quatre préoccupations que nous allons maintenant passer en revue.

Du constat de la force des représentations au constat de la nécessité de les faire évoluer

Il s'agit premièrement, de montrer en quoi l'histoire est agissante, combien elle forme et conditionne des personnalités et des identités d'élèves, d'apprenants, d'artistes. Le thème des représentations sociales, colportées par les enfants, est annoncé par **Christiane Perregaux** dont l'article introductif a pour objectif de « participer à une meilleure compréhension du chantier des représentations sociales concernant les langues et leur rôle dans la quotidienneté des apprentissages et de la vie sociale » (C. Perregaux, *infra*). C'est dans ce but, qu'elle propose une réflexion sur les représentations que de jeunes enfants ont des langues, en Europe, en contexte francophone, là où, il y a plus d'une dizaine d'années, « la représentation d'un monde majoritairement monolingue était la seule envisageable » (*idem*). Christiane Perregaux, évoquant « l'exercice d'entrée dans le champ du plurilinguisme que Danièle Moore proposait à ses étudiants dans ces années là » se souvient également que, pour les étudiants interrogés en France, « l'humanité était de loin plus monolingue que bilingue ou plurilingue ». Elle en déduit, qu'« il fallait une réflexion sur l'histoire, le colonialisme notamment, l'ouverture des écoles dans la langue de l'ex-colon et la déqualification des langues premières des élèves, (traitées souvent de dialectes

[5] C'est à la consigne n°3, « Voici un dessin de moi dans l'école » que répondent, par leurs dessins suivis d'entretiens, les enfants sollicités à Montréal, par E. Razafimandimbimanana.

CERCY Dessin.indd 13 01/11/2009 16:02:50

sans intérêt), pour que les étudiants prennent conscience que le plurilinguisme est très fréquent dans de nombreux pays». Elle propose, enfin, que les recherches menées, notamment, par les sociolinguistiques continuent d'interroger «le rapport aux langues hérité, dans le monde francophone, de la mise en place de l'idéologie de l'Etat-Nation» (Christiane Perregaux, *infra*).

L'analyse proposée par **Fabienne Leconte** prolonge et approfondit ce propos. Elle commence par souligner qu'il a longtemps été de règle de «réduire le plurilinguisme (les langues régionales, les variations dialectales), pour imposer la langue de l'Etat [...] y compris dans la vieille Europe qui a vu les Etats -Nations se construire en partie sur une équivalence symbolique langue unique — pays unifié». Pour Fabienne Leconte, cette situation est en partie dépassée à l'heure où «la priorité affichée n'est plus la consolidation des Etats -Nations mais la construction d'espaces plus larges, continentaux et transnationaux». Nous parvenons donc à un tournant où les politiques linguistiques s'inversent: il s'agit désormais de «former des citoyens européens qui maîtriseraient plusieurs langues de l'Union». Mais, changer de politique linguistique «prend du temps, la valorisation du plurilinguisme se met en place petit à petit et n'est pas encore complètement intégrée par tous les acteurs des systèmes éducatifs européens. C'est que le plurilinguisme peut prendre des formes très diverses et faire l'objet de représentations non moins diverses» (Fabienne Leconte, *infra*).

Le lecteur pourrait d'abord être tenté de feuilleter l'ouvrage en considérant les dessins qui y sont reproduits comme autant de documents ethnographiques, exprimant un état des représentations (enfantines et adolescentes notamment), sur les répertoires plurilingues (cf. consigne n° 1), les apprentissages scolaires (cf. consigne n° 2) et sur l'image de soi dans l'école, en situation d'émigration (cf. consigne n°3) dans les années 2002-2008, en Suisse, en France et au Québec. La diversité des représentations offre en effet un reflet sensible de nos sociétés dans lesquelles circulent des représentations extrêmement contrastées: sur les langues, sur les circulations qu'elles permettent (ou empêchent) entre peuples, nations et cultures; sur les problématiques de place au sein de l'école; sur la solitude ressentie dans les processus d'insertion et sur les dialogues nécessaires à nouer en-

CERCY Dessin.indd 14 01/11/2009 16:02:50

tre le jeune migrant et ses environnements (éducatifs, sociaux, etc…). Voici donc, rapidement présenté ci-dessous, un aperçu des significations proposées par les auteures, autour des dessins, figurant dans leurs corpus respectifs.

1— Pour faire émerger les images qu'ils se font des langues, **Christiane Perregaux** demande aux enfants de « dessiner plusieurs langues ». Cette recherche exploratoire, menée il y a une dizaine d'années, montre que les enfants partent du fait que tous leurs personnages sont des êtres de langage (ils parlent), mais sans différencier les langues. La différentiation apparaît avec l'apparition des stéréotypes, des symboles culturels et parfois nationaux (drapeaux), appartenant aux locuteurs d'une langue particulière.

2— Dans leur contribution, **Véronique Castellotti et Danièle Moore** proposent, à partir de dessins d'enfants et des verbalisations qui les accompagnent, une réflexion sur la manière dont les savoirs sur les langues et sur la pluralité se co-construisent en interaction et constituent une négociation conduisant à faire émerger une interprétation conjointe, qui participe de l'évolution des dynamiques représentationnelles, le dessin devenant un « révélateur » ou « miroir des constructions identitaires plurilingues ». En termes d'évolution des dynamiques représentationnelles, elles montrent que chez « les enfants pour qui l'approche de la pluralité fait partie des activités scolaires en cours, apparaît une certaine conscience de devoir gérer la pluralité, de se comporter, d'interagir avec. Les références sont dans ce cas, moins calquées sur des modèles esthétiques séduisants, elles correspondent davantage à des éléments d'ordre personnel, historique, expérientiel ; si les territorialisations apparaissent toujours plus ou moins marquées, les personnages sont souvent représentés dans une posture plus communicative que collectionneuse. C'est une certaine forme de réflexivité qui commence à se construire, avec la prise de conscience d'enjeux sociaux et identitaires qui, même s'ils sont souvent ténus, contextualisent la pluralité et la diversité et concrétisent la place qu'on souhaite ou qu'on peut construire vis-à-vis d'elle. En ce sens, le dessin s'inscrit à la fois comme trace et tracé de la construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel » (Castellotti, Moore, *infra*).

3— Après avoir constaté que les apprentissages du— et en—

CERCY Dessin.indd 15 01/11/2009 16:02:50

français sont conditionnés par le passé langagier et scolaire des élèves, **Fabienne Leconte** tente de mettre au jour l'influence de ce déjà-là cognitif et langagier en demandant à des adolescents de classe d'accueil (originaires de régions contrastées du point de vue des situations sociolinguistiques et des cultures d'apprentissage), de dessiner « ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». L'analyse des dessins montre une représentation différente du plurilinguisme selon les origines : cloisonnée pour les enfants originaires des anciennes républiques soviétiques (ARS), plutôt non cloisonnée pour les Africains. On remarque en outre que seuls les élèves originaires des ARS, qui ont appris leurs langues à la fois à l'écrit et à l'oral, mettent en scène une représentation de l'écrit dans leurs dessins. Enfin, certains dessinent un plurilinguisme différent du leur pour des raisons différentes : projection dans un avenir valorisant ou difficulté à vivre la migration quand les langues premières sont minorées.

4— Les questions que pose l'article de **Stéphanie Clerc** sont les suivantes : que nous apprennent les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France ? Quels éclairages pour l'enseignant ? Quels impacts sur ses gestes professionnels ? Comment prendre en compte les aspects saillants révélés par ces dessins et leurs commentaires dans les dispositifs d'accueil ? L'article rend compte d'une expérience conduite dans une classe de français langue seconde / de scolarisation d'un collège du Vaucluse. Invités à se dessiner en train d'apprendre puis à commenter leurs dessins, les élèves dévoilent quelques aspects de leurs manières d'apprendre et de vivre leur nouvel environnement scolaire. Certains nous rappellent qu'ils ne sont pas seulement des nouveaux arrivants mais aussi des enfants nouvellement partis d'un lieu qui habite encore leur esprit et freine, peut-être, leur désir de s'investir dans un nouvel espace scolaire.

5— Le travail mené par **Elatiana Razafimandimbimanana** vise à interroger les sentiments d'appartenance mis en forme par des enfants migrants plurilingues dans leurs autoportraits. Inscrits en classe d'accueil, les enfants suivent un programme de francisation en école montréalaise au Québec, Canada. L'idée est de repenser, à travers leurs autoportraits, les marqueurs ethnoculturels qu'ils s'auto-attribuent (ou pas). Une typologie des

CERCY Dessin.indd 16 01/11/2009 16:02:50

autoportraits est proposée selon leur caractère dominant (photographique, autobiographique et anonyme). Elle offre un cadre interprétatif pour une première approche de ces dessins. La première catégorie regroupe les « autoportraits photographiques », davantage caractérisés par un souci de réalisme et renvoyant principalement à un instantané avec peu d'éléments rétrospectifs. Ces dessins reflètent surtout les sujets dessinateurs sous leur statut d'élève ou d'apprenant du français. Un deuxième type regroupe les dessins où l'on peut retracer davantage d'éléments biographiques et historicisés. Ces dessins offrent un aperçu « autobiographique » des sujets dessinateurs. L'acte idéographique permet alors la réactualisation d'expériences en mémoire. Enfin, la troisième catégorie renvoie à des autoportraits « anonymés » avec des personnages quelque peu affranchis de marqueurs ethnoculturels. Ce processus de désidentification est d'autant plus significatif lorsqu'on sait que les enfants rencontrés appartiennent à ce qu'on appelle aussi les « communautés culturelles » au Québec.

6— Enfin, dans le champ de la création littéraire, **Christiane Chaulet Achour,** considérant l'œuvre de Denis Martinez, sa quête d'images et sa création de représentations nouvelles, établit l'importance chez cet artiste (et dans le groupe *Aouchem*), de conscientiser et de représenter un autre rapport entre soi et la langue française. La création graphique et poétique devient, dès lors, un acte qui permet de « prendre conscience de l'appropriation du français autrement, dans d'autres références culturelles » (C. Chaulet Achour, *infra*), et qui apporte des réponses à ce que l'écrivain algérien, Nourredine Saadi revendique comme un « besoin de partir de nos propres références » (*idem*).

Mettre en œuvre des processus réflexifs : pour enclencher des dynamiques d'interprétation ?

La deuxième thématique présentée dans ce volume est la suivante : quels processus réflexifs sur les anciennes et nouvelles représentations, quels processus d'interprétation sont mis en œuvre grâce à la médiation sémiotique du dessin ?

Une réponse s'énonce au fil des textes. Ce n'est pas le dessin en lui-même mais *le dispositif* comprenant le moment

CERCY Dessin.indd 17 01/11/2009 16:02:50

de la consigne le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation (Castellotti, Moore), des entretiens biographiques, (Leconte), des verbalisations (Clerc, Razafimandimbimanana), qui s'avère être le levier permettant d'enclencher des dynamiques d'interprétation. En effet, ce dispositif permet, en premier lieu, de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu scolaire. Il permet en second lieu de conduire des processus de conscientisation, de verbalisation et de réflexion sur ces déterminants (Leconte). Enfin, il ouvre la voie à la remédiation pédagogique (Clerc) et à la production de nouvelles représentations, (Castellotti, Moore, Perregaux) complétant en cela les dispositifs d'intervention conduits notamment dans le champ de l'éveil aux langues (Perregaux, *infra*).

L'art de combiner les postures : compréhensive, réflexive, interprétative.

Mais ceci n'est possible que grâce à une troisième caractéristique des contributions réunies ici. Il s'agit de l'articulation épistémologique entre processus de compréhension, processus réflexifs et processus de co-construction du sens et de l'interprétation. Ces trois processus sont menés de façon dialogique par les deux protagonistes de la recherche que sont les chercheurs et les « informateurs », réunis pendant les entretiens menés autour des dessins, réalisés (ou en cours de réalisation), avec les sujets (enfants et adolescents). Cette combinatoire est centrale dans le dispositif analysé par **Véronique Castellotti et Danièle Moore** dont le « travail investit l'étude des théories ordinaires des jeunes participants, et le rôle de leurs représentations, dans la construction négociée des savoirs sur les langues ». Ces auteures accordent donc toute son importance au point de vue émique et s'appuient « sur les concepts et les classifications des participants eux-mêmes, tels qu'ils les construisent collaborativement avec les chercheurs » (Castellotti, Moore, *infra*).

S'inscrivant dans un cadre éthique et épistémologique proche, **Fabienne Leconte,** montre, quant à elle, combien la double modalité d'enquête (production de dessins et conduite d'entre-

CERCY Dessin.indd 18 01/11/2009 16:02:50

tiens biographiques), « rend encore plus pertinente la notion de co-construction du sens par les protagonistes de l'interaction. Le chercheur ne vient pas recueillir des représentations déjà présentes chez l'enquêté qu'il suffirait d'attraper en employant la méthode d'enquête adéquate, tout comme le chasseur de papillons doit utiliser le bon filet. Il n'y a pas de papillon « représentation du plurilinguisme » qui serait antérieur à l'enquête. Le chercheur n'est pas non plus un personnage neutre qui n'influerait pas sur la situation de formation dans laquelle il vient réaliser ses enquêtes » (Fabienne Leconte, *infra*).

LES EFFETS DE CETTE COMBINATOIRE

La question des effets de la recherche sur les EnaF (élèves nouvellement arrivés en France) est annoncée puis analysée par **Fabienne Leconte** sous deux angles.

Le dispositif de recherche est tout d'abord perçu par un certain nombre d'enfants comme création inédite d'un espace de parole au sein du système scolaire. Certains d'entre eux vont investir cet espace pour nommer des éléments qui font partie du « système » dans lequel leurs langues s'inscrivent, font sens et *font histoire* pour eux, dans cette situation nouvelle qu'est l'exil : « c'était la première fois qu'on interrogeait (les élèves de l'un des collèges) sur leurs langues et leur plurilinguisme. Ils ont alors, pour certains, profité de cet espace de parole et d'expression pour dire les difficultés de l'exil : persécutions, guerre civile, vie à l'hôtel ou en foyer en attente du statut de réfugié, etc., en montrant au passage l'importance des langues dans leur construction identitaire » (Fabienne Leconte, infra).

Un deuxième effet de la recherche est noté en termes « d'implication sociale de la recherche en situation de formation ». Ainsi, « parler de sa langue première minorée a permis (à Achot) de revendiquer une compétence plurilingue où figure le français et, ce faisant, d'investir son apprentissage. Le contraste entre les deux dessins du point de vue de l'image de soi suffit à le montrer » (Fabienne Leconte, *infra*). Le dispositif de recherche associant dessin et entretien biographique avec le chercheur est investi par Achot (qui demandera à faire un second dessin après l'entretien) de façon à nouer un lien vital à la construction de

CERCY Dessin.indd 19 01/11/2009 16:02:50

son plurilinguisme et de commencer à reconfigurer son identité plurilingue.

Ceci renverra le lecteur à deux autres contributions.

Constatant que « les dessins et commentaires qui s'établissent entre les jeunes dessinateurs et leur environnement social attestent d'un rapport fort entre langues et locuteurs », **Christiane Perregaux** interroge le rôle que devrait jouer le système scolaire pour développer chez les enfants, dès le plus jeune âge, une certaine empathie concernant les langues, « ce qui devrait rejaillir tant sur le rapport aux locuteurs de différentes langues que sur l'apprentissage des langues ».

Ce constat fonde la démarche menée par **Stéphanie Clerc** qui s'inspire des travaux de l'ethnopsychiatre Marie-Rose Moro selon laquelle, « pour pouvoir aider les enfants à faire le travail de passage d'un monde à l'autre, les enseignants, comme les cliniciens, doivent modifier leurs positions intérieures et se sensibiliser à ce que vivent ces enfants (...), servir de passeurs aux enfants, leur donner envie d'atteindre l'autre rive en s'appuyant sur celle qu'ils connaissent et qu'ils doivent apprendre à valoriser » (citée par S. Clerc, *infra*).

Stéphanie Clerc est partie de l'hypothèse selon laquelle les dessins produits en réponse à la consigne « dessine-toi en train d'apprendre », apporteraient essentiellement des éléments d'information sur les stratégies d'apprentissage des élèves et sur leurs représentations de l'apprentissage. Or, constate-t-elle, cette activité a ouvert bien plus de voies que celles qui avaient été envisagées. « Elle a été une médiation que des élèves ont saisi pour dire la difficulté du passage dans un nouvel environnement scolaire et pour verbaliser quelques-uns des impacts liés à la migration. Cette incitation à se dessiner dans son métier d'élève a montré la prédominance du sentiment de solitude et du silence qui semblait accompagner ces enfants ». Par leur investissement du dispositif et de la consigne proposés, les enfants ont pu tenter de représenter leur situation psychologique, subjective vécue dans un environnement dans lesquels ils développent trop peu de stratégies pour apprendre. L'analyse des dessins a permis à l'enseignante d'envisager des propositions de remédiation. En effet, « les deux types d'exercices proposés ensuite par l'enseignante ont cherché, d'abord physiquement, ensuite ver-

CERCY Dessin.indd 20 01/11/2009 16:02:50

balement, à rompre à la fois la solitude et le silence. Le théâtre a permis aux enfants de constituer une entité physique momentanée, de manière très consciente et appliquée. Le deuxième type d'exercices, l'étude des langues du monde, a permis d'une autre manière de rompre ce sentiment de singularité angoissante en faisant entendre des langues, en découvrant des analogies et des différences, les langues d'origine prenant leur place dans un ensemble, dans un paradigme rassurant ». Pour Stéphanie Clerc, la démarche consistant à associer activités plastique et discursive a permis à l'enseignante de prendre en compte la manière dont, pour ces enfants transplantés, la situation de mobilité (qui, le plus souvent, n'a pas été choisie), modifie profondément leur rapport au monde et aux espaces, publics et privés.

La contribution de **Véronique Castellotti et de Danièle Moore** va dans la même direction. En effet, les auteures proposent, à partir de dessins d'enfants et des verbalisations qui les accompagnent, une réflexion sur la manière dont les savoirs sur les langues et sur la pluralité se co-construisent en interaction et constituent une négociation conduisant à faire émerger une interprétation conjointe. Or, pour elles, c'est le processus conjoint d'interprétation lui-même, qui participe de l'évolution des dynamiques représentationnelles sur le contact, et offre « un socle précieux pour la construction d'une éducation plurilingue et interculturelle » (Castellotti, Moore, *infra*).

ENTREVOIR UN AUTRE DESTIN...

Ceci nous conduit à la quatrième thématique : le travail sur l'expression graphique et verbale des représentations contribue à développer de nouvelles capacités d'imagination et d'action d'un sujet du langage devenant producteur d'un rapport plus singulier à la diversité et à la différence : la sienne et celle de ses environnements sociaux et linguistiques.

Elatiana Razafimandimbimanana montre comment, en se dessinant, l'enfant migrant plurilingue se remémore et sélectionne des expériences et des repères venant d'ailleurs pour se (re)structurer dans son nouvel espace. Elle en déduit que la construction d'une nouvelle appartenance produit la redéfinition de celles déjà intériorisées et la réactualisation de ces dernières.

CERCY Dessin.indd 21 01/11/2009 16:02:50

Considérant, avec Edgar Morin, que la pluralité est intrinsèque aux individus et que c'est bien cette complexité qui en fait à la fois des subjectivités uniques et des acteurs de collectifs, elle propose d'étudier les dessins recueillis en tant que formes stratégiques de (re)positionnement face à l'autre.

Chez **Véronique Castellotti et Danièle Moore**, le dessin est vu « comme expression des imaginaires de la mobilité linguistique et culturelle mais aussi comme participant de la construction de ces imaginaires ». Il permet « d'imaginer l'avenir et la négociation interculturelle de cet avenir, d'établir des relations entre les dimensions sociolinguistiques et culturelles, comme de nourrir des formes d'apprentissage interlinguistiques et interculturelles » (Castellotti, Moore, *infra*).

Enfin, **Christiane Chaulet Achour**, montre combien dans l'œuvre de Denis Martinez, « traces des traits, traces de calligraphies, traces des figures imaginées du plus loin des dessins rupestres au plus près du présent, exhibent toutes un rapport au réel et au rêve d'un avenir s'enracinant dans des antériorités choisies, un rapport aux langues et aux cultures. L'œuvre est bien médiation pour laisser entrevoir un autre « destin » à la fois pour les collectivités et pour les individus ».

En ce sens, non seulement « la trace est signe de continuité et non relique régressive » (Chaulet Achour, *infra*) mais, de plus, elle constitue une ouverture sur l'avenir et une projection dans une vie possible.

LE DESSIN RÉFLEXIF : ÉLÉMENT D'UNE HERMÉNEUTIQUE DU SUJET PLURILINGUE

Ce volume l'atteste, le dispositif de mise en expression à partir de ce que nous appellerons dorénavant un *dessin réflexif* a fait son entrée dans le champ de l'éducation au plurilinguisme où il est en passe de devenir un levier de communication entre les enfants (ou les adolescent) et les adultes (chercheurs et formateurs) qui les sollicitent. Inspirée par deux consignes initiales[6],

[6] Cf. supra, notes 3 et 4.

CERCY Dessin.indd 22 01/11/2009 16:02:50

la réalisation de nombreux dessins contribue d'ores et déjà à enrichir les connaissances circulant (en didactique des langues et des cultures, en sociolinguistique et en sciences de l'éducation et de la formation), sur un certain nombre de problèmes en partie répertoriés dans cette préface : depuis la solitude et l'ennui ressentis dans les apprentissages scolaires des langues jusqu'aux représentations clivées du répertoire plurilingue, sans oublier le fort sentiment d'isolement exprimé par les enfants nouvellement arrivés sur le territoire, etc… Il conviendra donc de poursuivre et de développer les recherches présentées ici, en étudiant notamment l'impact des *dessins réflexifs* en formation (initiale et continue), réalisés par des praticiens, intervenants et chercheurs dans le domaine des langues et cultures, dans le cadre d'un développement de leurs compétences professionnelles, et, tout particulièrement des aspects réflexifs de cette compétence.

A ce stade, nous ne pouvons que constater que la mise en œuvre de ce type de dispositif dans l'enseignement supérieur est encore très rare en France. A croire que d'invisibles freins culturels retiennent toujours le transfert de ce type de démarche dans nos universités. Nous ne sommes pas loin de partager l'hypothèse de Bernard Darras selon lequel « en rompant avec les systèmes pictographiques et en distinguant le dessin de l'écriture, les cultures de la lettre ont constitué une orientation de la connaissance privilégiant la pensée linguistique face à la pensée imagière. L'écriture alphabétique, en choisissant le camp de la parole, favorisait la rencontre du savoir avec la raison analytique. De cette logique de l'inscription devait naître la grande métaphore d'un monde écrit comme un livre, décomposable en ses combinaisons de caractères différents. Bénéficiant de la légitimité des dogmes et des sciences, la pensée linguistique refoulait la pensée figurative dans les fantaisies de l'imagination » (Darras, 1996, 36). Transposée au domaine des formations en lettres, linguistique et civilisation, cette analyse nous paraît pouvoir expliquer en partie la très grande rareté d'expériences figuratives réflexives menées auprès d'étudiants du 3° cycle. Pourtant, dans les cours de sociologie qu'il donnait au Collège de France, Pierre Bourdieu a fait pendant longtemps réaliser à ses

CERCY Dessin.indd 23 01/11/2009 16:02:50

auditeurs « le dessin d'une société » en vue de développer chez leux un support au développement de leurs capacités réflexives.

Réalisés à partir de la consigne « dessine ton parcours international de formation / explique ton dessin à l'oral et à l'écrit », les deux études que nous avons présentées lors des journées de 2007 (en collaboration avec Marie Blancard) et de 2008, celle conduite par Aline Berger[7] selon une démarche d'inspiration voisine, sont donc novatrices dans le contexte universitaire francophone.

Trois de ces analyses ont été publiées (Molinié, 2006a, 2006b, 2008)[8]. Elles constituent un contre-point vis-à-vis d'une concep-

[7] Présentée le 14/9/2007, sa communication était intitulée, *Anthropologie, littérature et réflexivité : partages de l'espace et sens des autres. Analyse du dispositif didactique mis en oeuvre en 2006-2007 dans le cours de littérature et anthropologie du DUEF* (Diplôme universitaire d'études françaises de Paris III, option Culture et langages, UFR de DFLE). Elle se composait de trois parties : 1) à travers divers textes, initiation à l'anthropologie et au regard sur l'espace (rites de passage, ethnologie des espaces quotidiens, métro, etc) 2) production de récits et dessins de parcours internationaux par les étudiants de divers horizons géo-politiques et culturels (Afrique, Am. du Nord et du Sud, Eurasie) ; 3) partage et synthèse collective de ces productions et réflexion sur le rôle de ces pratiques symboliques et traversées d'espaces dans l'expérience formative.

[8] Ces analyses portent notamment sur le dessin réflexif reproduit en couverture de ce volume et réalisé par Chen Jing Dong en 2005 (Molinié 2006a), celui de Magda (Polonaise) en 2006 (Molinié, 2006b) et celui de Catia en 2008 (cf. Molinié, 2008). Compte tenu du fait que le N° 39 du Français dans le monde R/A dans lequel a été publié l'analyse du dessin de Chen Jing Dong est maintenant épuisé et que le lecteur aura des difficultés à y accéder, il nous paraît utile de reproduire ici un extrait de notre analyse de l'époque : « Dans un cadre didactique (un cours de FLE de niveau B1, intitulé « Texte et mise en discours de parcours internationaux »), Chen Jing Dong, étudiant chinois en Deug scientifique, présente oralement, sur rétroprojecteur, devant ses pairs, le dessin qu'il a réalisé à partir de la consigne suivante « dessinez votre parcours de formation internationale ». Nous voudrions simplement montrer ici l'intérêt du support graphique pour permettre à des apprenants de commencer à dessiner les contours d'une compétence à apprendre qui se construit dans le voyage, à travers une série de déplacements dans un espace international. Cette étape graphique est suivie d'une verbalisation orale et d'une série de ré-écritures. La participation a chacune de ces étapes est uniquement fondée sur le volontariat et l'exposé oral est précédé d'une phase de contractualisation avec le groupe : l'enseignante veille à ce qu'une écoute non évaluative et bienveillante règne dans l'auditoire. Comme le montre le dessin, tel qu'il est représenté, le « parcours » de Chen Jing Dong est structuré par trois éléments : la flèche verticale : rose lorsqu'elle monte vers le haut, noire lorsqu'elle chute vers le bas ; l'axe du temps indiquant les 21 années

CERCY Dessin.indd 24 01/11/2009 16:02:50

tion a-langagière, a-subjective, a-contextuelle et a-historique des rapports entre langues, cultures, acculturation et mobilité internationale. La consigne proposée, les dessins réalisés, les discours tenus par les étudiants-dessinateurs à leur sujet et les analyses menées avec les chercheurs, montrent que ni la mobilité des sujets, ni les langues qu'ils utilisent ne peuvent être réduites à des logiques purement instrumentales. Les discours « mobilitaires » qui prônent une circulation « liquide » des individus, des connaissances, des biens et des messages sont démentis par les représentations dessinées et narrées des acteurs, concernant le rapport et *le sens* qu'ils sont en train d'élaborer, vis-à-vis de leur propre déplacement, entre hier, aujourd'hui et demain.

Parvenue au terme de cette préface, nous souhaitons avoir montré que les approches qualitatives qui y sont présentées contribuent au développement d'un paradigme réflexif en sociolinguistique/didactique des langues et, que ce faisant, elles

---

de la vie de Jing Dong et la courbe qui sinue à travers les éléments du dessin. La flèche incarne l'évaluation positive ou négative de chaque événement. La courbe bicolore s'organise en référence (ascensionnelle en rose ou descendante en noir) à la flèche. Ce dessin, l'exposé oral et le récit écrit qui l'ont suivi permettent de comprendre comment Jing Dong mobilise une compétence qu'il a déjà mise en œuvre dans son enfance pour transformer un handicap (perte de l'ouie) en processus de différenciation (être travailleur) puis en processus d'excellence (être le meilleur). En effet, il a émigré en France parce que son score au Gao Kao (examen d'admission dans les universités chinoises) n'était pas suffisant pour être admis dans l'une des meilleures université de son pays. La question travaillée dans son dessin est donc la suivante : comment transformer un handicap (une non-admission) en un tremplin vers quelque chose de réussi ? A l'issue d'un court apprentissage du français (deux mois en Alliance française, en Chine, un mois à Cergy), le jeune étudiant nous dit qu'il s'exprime pour la première fois en public, dans le cadre d'un cours de français, devant trente étudiants pour leur présenter son dessin. L'auditoire l'applaudit chaleureusement, le félicite pour cet « exploit » et lui prodigue ses encouragements. Chen en est visiblement heureux. Ceci réconforte l'estime qu'il a vis-à-vis de lui-même : le sentiment de réussir le processus dans lequel il s'est engagé semble passer aussi par la reconnaissance que lui témoignent ses pairs. C'est une étape importante de son acculturation qui est moins une acculturation à « la France » (stéréotypée dans son dessin par la Tour Eiffel), un pays dans lequel il ne fait que passer, qu'à une communauté internationale (les étudiants Erasmus) qui valorise ses efforts pour s'adresser à elle. Personne ne savait encore, à ce moment-là, que la prochaine étape dans le parcours d'excellence de Chen Jing Dong serait l'université de Cambridge, en Grande-Bretagne ».

CERCY Dessin.indd 25 01/11/2009 16:02:50

enrichissent ce dialogue, transversal aux sciences humaines que nous propose de nouer Didier de Robillard. Il s'agit de l'hypothèse herméneutique qui se trouve au fondement des approches qualitatives. Une hypothèse selon laquelle « le sens du monde [...] n'est pas préexistant [...], c'est l'être humain qui investit le monde de sens, parce que, pour y vivre, pour s'y projeter, il lui faut impérativement partir de l'hypothèse de l'intelligibilisation du monde [...] Hypothèse que les signes ne précèdent pas les significations, et que c'est l'inverse qui se produit » (de Robillard, 2009, à paraître).

Cette hypothèse se vérifie dans les six contributions présentées ici. En effet, la mise en expression d'enfants, d'adolescents et d'adultes, artistes ou pas, à partir de *dessins réflexifs* montre que les phénomènes d'acculturation aux langues et aux cultures n'échappent pas aux enjeux de subjectivation, c'est-à-dire aux processus au travers desquels l'individu contemporain aspire à devenir un sujet, et, qui plus est, un sujet porteur de— et ouvert à— la polysémie du monde.

Ces contributions contribuent donc à montrer que le sujet contemporain a besoin de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde.

Ceci afin d'éviter deux pièges. D'un côté celui de la dissolution du sens de son existence dans des mobilités peu (ou non) choisies, de l'autre, celui du repli identitaire (par impossibilité de circuler et de s'insérer dans un monde pluriel).

Les dispositifs présentés dans ce volume permettent aux dessinateurs réflexifs de développer la perception d'eux-mêmes en interaction avec leur environnement (Wallon, 2001) et de nouer des dialogues interprétatifs ou herméneutiques (Robillard, 2009).

Deux étayages nécessaires au sujet pour advenir comme médiation, c'est-à-dire « comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (Gaulejac, 2009, p.12).

CERCY Dessin.indd 26 01/11/2009 16:02:50

BIBLIOGRAPHIE

Darras B., (1996), *Au commencement était l'image, Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Communication et complexité ESF éditeur, Paris.

Gaulejac, V., (2009), *Qui est «je» ?* Seuil, Paris.

Molinié, M. (2006a), «Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières», in : *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme,* S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche éds. Synergie France, n° 4, ps 226-231, Paris.

Molinié, M., (2006b), «Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation», in : Molinié, dir, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Français dans le Monde, Recherches et Applications N°39, CLE International-FIPF. Paris, ps. 171-189.

Molinié, M. (2008), «Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue», *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*, dir. : Martinez, P., Moore, D., Spaeth, V., Collections Actes académiques, Riveneuve éditions, Paris, ps. 47-60.

Molinié, M., (2009), L'étudiant aux deux langues : entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle, in : Bachelard, Pineau, *Le biographique, la réflexivité, les temporalités : articuler langues, cultures et formation,* L'Harmattan, coll. Histoire de vie en formation, Paris, ps 109-126.

Robillard, D., (dir.), (2009), «Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner sens ?» *Cahiers de sociolinguistique n°14*, PUR, Rennes.

Wallon, P., (2001), *Le dessin d'enfant*, Que sais-je ? PUF, Paris.

CERCY Dessin.indd 27 01/11/2009 16:02:51

CERCY Dessin.indd 28 01/11/2009 16:02:51

Chapitre 1

Au contact des langues, au croisement des espaces : dire et dessiner parcours et mobilités

CERCY Dessin.indd 29 01/11/2009 16:02:51

CERCY Dessin.indd 30 01/11/2009 16:02:51

Christiane PERREGAUX
Université de Genève[1]

DANS LES DESSINS DE JEUNES ENFANTS, LES LANGUES SONT DES IMAGES

Décembre 1995 — Genève — classe de 1re primaire

Comme la consigne le demande, Kevin dessine en haut d'une page à droite, la langue arabe : il trace quelques signes graphiques figurant cette langue.
Au bas de la même page, toujours à droite, il suit la consigne qui lui demande de dessiner une langue qu'il voudrait apprendre. Il esquisse un soldat anglais muni d'un fusil d'où sortent des balles qui vont tuer les signes représentant la langue arabe : « c'est un soldat anglais qui a tiré sur l'Arabe parce qu'il trouve les Arabes nuls, ils sont méchants : ils écrivent pas normalement...
Je n'ai pas oublié cet événement qui illustre ce que nous vivons souvent : à savoir, le lien étroit existant entre la représentation d'une langue et celle du public cible qui la parle.

Neuchâtel, un des hauts lieux de la linguistique appliquée, accueillait en 1996 un colloque au nom évocateur : *Les langues et leurs images* qui réunissait notamment des chercheurs, des enseignants et des enseignants chercheurs. Quelles étaient les réflexions qui avaient amené les organisateurs à privilégier un colloque sur ce thème ? Le premier du genre dont la singularité était de ne pas s'arrêter aux images des enseignants, aux images dans l'enseignement mais aux images des langues (Tschoumy, 1997, 11). Il s'agissait avant tout de traiter de la question des représentations véhiculées au sujet des langues et de mettre en évidence à quel point elles expriment dans le discours de chacun des jugements de valeur linguistique, esthétique, culturel, des stéréotypes très largement partagés qui

[1] christiane.perregaux@unige.ch

CERCY Dessin.indd 31 01/11/2009 16:02:51

passent de la langue à ceux et celles qui la parlent[2]. Précisons qu'en 1996, la représentation même du plurilinguisme qui était au cœur des intérêts des participants était différente de celle d'aujourd'hui. Sans avoir peur de se tromper — chacun en a fait l'expérience dans ses cours, ses recherches ou ses pratiques sociales — on peut dire que la représentation d'un monde majoritairement monolingue était alors la seule envisageable (surtout dans le monde francophone) alors qu'aujourd'hui un certain questionnement commence à faire bouger cette appréhension des langues dans le monde[3]. Depuis lors, la situation évolue et les recherches en sociolinguistique notamment sont en train d'interroger — dans certains milieux dont celui de l'enseignement — le rapport aux langues hérité, dans le monde francophone, de la mise en place de l'idéologie de l'Etat-Nation.

Jacques-André Tschoumy (1997) qui ouvrait le colloque de Neuchâtel[4] a souligné les enjeux du plurilinguisme et a montré d'emblée «à quel point les représentations font partie intégrante des enjeux (p. 9)». Intéressée par le thème de ce colloque, j'ai décidé de prendre le titre au premier degré, étant curieuse de voir comment de jeunes enfants se représentaient les langues et de façon plus concrète, quelles images ils en avaient et donc comment ils les dessinaient.

Fin 1995, début 1996, je me suis rendue dans plusieurs classes de la Ville de Genève, dans le quartier populaire de la Jonction, pour demander aux enfants de 4 à 7 ans de dessiner les langues dont je leur donnais les noms. C'est de cette recherche exploratoire et de la réflexion qui a suivi dont j'aimerais discuter dans cet article. En conclusion, je proposerai quelques points de comparaison avec un *remake* de la procédure de 1995 repris

---

[2] Cette question sera reprise plus loin lors de l'analyse de dessins d'enfants.

[3] Je me souviens de l'exercice d'entrée dans le champ du plurilinguisme que Danièle Moore proposait à ses étudiants dans ces années là. La très grande majorité d'entre eux considérait que l'humanité était de loin plus monolingue que bilingue ou plurilingue. Il fallait une réflexion sur l'histoire, le colonialisme notamment, l'ouverture des écoles dans la langue de l'ex-colon et la déqualification des langues premières des élèves, traitées souvent de dialectes sans intérêt, pour que les étudiants prennent conscience que le plurilinguisme est très fréquent dans de nombreux pays.

[4] Il était Directeur de l'IRDP (Institut Romand de Documentation et de Recherche Pédagogique) situé à Neuchâtel.

CERCY Dessin.indd 32 01/11/2009 16:02:51

en mai 2008 à l'occasion du séminaire de recherche que Muriel Molinié coordonnait à l'Université de Cergy-Pontoise sur le thème *Dessins et Destins : du tracé aux traces*. Je n'entrerai pas dans une analyse du développement du dessin chez l'enfant qui n'est pas ici au cœur du propos mais bien davantage dans une recherche de compréhension de ce que l'enfant dit des langues à travers son dessin et le commentaire qu'il en fait. Certes, nous assisterons à un changement dû au développement de l'enfant très rapide entre 4 et 7 ans qui nous intéressera en fonction de ce que ce développement nous apprend de la représentation des langues

Une étude de la littérature montre que Castellotti et Moore (2002) traitent largement de cette question dans le domaine particulier de l'apprentissage des langues et du plurilinguisme. Elles notent que « les images partagées qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues » (p. 6). Sans entrer dans le vaste champ des stéréotypes que sont ces représentations sociales bien partagées, des schèmes collectifs ou représentations culturelles figées, l'accès par le dessin aux représentations des élèves pourraient aider à la compréhension des conditions mêmes du stéréotypage des langues, de l'âge auquel il se construit et de ses conséquences. Jovchelovitch (2005), quant à elle, montre que les représentations vont au-delà d'une cartographie d'un champ épistémique mais renvoient à un environnement symbolique d'une communauté humaine où s'imbriquent étroitement « savoir, affect et expérience communicationnelle (p. 55). Quant à Dabène (1996), dans la conférence donnée dans le cadre du colloque de Neuchâtel, elle souligne que « la langue est un savoir fortement lié au monde ; à la fois, celui de la réalité qui l'entoure et celui de l'identité profonde de l'individu. Ce qui compte donc, pour les sujets apprenants potentiels, c'est autant la représentation qu'ils se font de ce nouvel objet offert à leur apprentissage que l'objet lui-même » (p. 19).

Précisons qu'à l'époque de cette recherche, je ne connaissais pas d'autres chercheurs et chercheuses ayant travaillé à partir de dessins d'enfants. Depuis lors, Moore & Castellotti (2001), Castellotti & Moore (2005) et Leconte & Mortamet (2005) no-

CERCY Dessin.indd 33 01/11/2009 16:02:51

tamment ont étudié les représentations des langues à partir de dessins d'élèves. Les premières ont eu recours à des données recueillies à travers des dessins d'enfants dans des villages de France et de Suisse pour analyser les images que ces derniers se construisent du plurilinguisme. Les secondes ont mené leur étude dans une classe d'accueil de Rouen. Avant de mener des entretiens sur les répertoires linguistiques d'élèves originaires de l'Europe de l'Est et d'Afrique noire, elles ont voulu leur offrir une démarche qui devait les aider à entrer dans la thématique en leur demandant de dessiner «ce qui se passait dans la tête de personnes qui parlaient plusieurs langues et les langues qu'elle contenait» (p. 8). Lors des entretiens, les élèves sont souvent revenus à leur dessin qui devenait un soutien fort apprécié pour ceux qui parlaient encore peu le français.

A cette époque, je n'avais pas d'attentes particulières et d'hypothèses spécifiques en me rendant dans des classes enfantines (4-7 ans) du quartier de la Jonction à Genève. Ce quartier populaire, commerçant et industriel, est fidèle aux migrations depuis au moins un siècle. Il accueille une population extrêmement diversifiée en plein centre de Genève. Les écoles qui s'y trouvent font partie depuis 2007 du Réseau d'Education Prioritaire (REP) qui réunit les établissements scolaires ayant une proportion importante d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

J'avais moi-même été pendant dix ans maîtresse d'école enfantine à Genève et j'étais curieuse de pouvoir répondre à l'injonction du titre du colloque de Neuchâtel, ce qui me donnait la possibilité de me confronter à une situation de recherche inconnue auprès de jeunes élèves, de recueillir les traces de leurs représentations concernant les langues pour pouvoir ensuite les analyser. Je partais certes d'une réflexion sur la construction des représentations sociales qui se forgent à partir de l'environnement social et de l'expérience de l'enfant tel que les psychologues sociaux les considèrent. Par la médiation du dessin, j'allais avoir accès à la représentation imagée de la langue telle que les enfants se la représentaient et, par l'entretien, au sens qu'ils en avaient construit. Le dessin est une activité qu'ils pratiquent fréquemment et qui leur est donc familière même si le thème de la langue pouvait leur paraître étrange. Dans ce genre de recueil

CERCY Dessin.indd 34 01/11/2009 16:02:51

de données, chez de jeunes enfants de surcroît, il est évident que la relation établie entre eux et la chercheuse aura une influence sur leur investissement dans la tâche demandée. Il importe donc à la chercheuse de jouer l'équilibriste en montrant suffisamment d'empathie pour intéresser les enfants à la tâche tout en se tenant à un protocole précis favorisant la décentration nécessaire.

Pour recueillir les dessins des élèves, j'avais préparé des feuilles de papier pliées en six *territoires linguistiques*[5] qui voulaient donner à chaque élève un même espace pour chaque langue. La consigne était la suivante : dessine la langue chinoise, la langue arabe, la langue française, la langue allemande, une autre langue que tu connais, une langue que tu voudrais apprendre, en leur laissant approximativement le temps d'une chanson — Au clair de la lune chantée deux fois — avant de passer à l'item suivant. Les élèves pouvaient terminer, colorier leurs dessins à la fin des six propositions. Pendant ce temps, je demandais aux enfants, individuellement, d'expliquer brièvement leurs dessins.

Mes motivations quant aux choix des langues que les enfants avaient à dessiner étaient les suivantes :

a) *le chinois* en fonction du système graphique (les idéogrammes) : mon expérience m'ayant appris que cette langue exerçait une sorte de fascination chez les jeunes enfants — une forme d'altérité radicale comme dirait Jullien (2008) — sans faire référence ici à la locution *parler chinois* quand on ne comprend pas ce que l'autre veut dire ;

b) *l'arabe* comme autre langue ayant un système graphique différent du système latin (le statut de l'arabe étant par ailleurs très différent en Suisse et en France) ;

c) *le français* comme la langue commune de la Suisse romande, la langue de la scolarisation et de l'espace public ;

d) *l'allemand* comme première langue « étrangère » apprise à

[5] Voir ci-dessous le pliage de la feuille en 6 parties (égales).

Chinois	Arabe
Français	Allemand
Une autre langue que tu connais	Une langue que tu voudrais apprendre

CERCY Dessin.indd 35 01/11/2009 16:02:51

l'école et souffrant de représentations souvent négatives auprès des adolescents et des adultes autochtones ;

e) *une autre langue que tu connais* pour laisser la place à l'expression de la langue familiale notamment ;

f) *une langue que tu voudrais apprendre* qui offrait une marge de liberté aux élèves et pouvait donner des indications intéressantes sur le choix plus ou moins étendu des enfants, défini en fonction de leur environnement.

RÉSULTATS

Pour analyser les dessins recueillis et les commentaires des élèves, la méthodologie utilisée relève d'une perspective qualitative et compréhensive. Il est évident que nous nous trouvons ici dans une recherche exploratoire. Nous avons étudié les dessins et les commentaires fournis par les élèves, les commentaires nous aidant à donner aux dessins le sens exprimé par les enfants. L'étude simultanée des dessins et des commentaires nous a conduits à dégager des convergences que nous développons plus bas mais nous ne procéderons cependant à aucune généralisation abusive à partir de ces dessins. La seule ambition est de soumettre aux lectrices et lecteurs une analyse qui nous semble participer à une meilleure compréhension du chantier des représentations sociales concernant les langues et leur rôle dans la quotidienneté des apprentissages et de la vie sociale.

L'analyse des dessins a montré qu'il était possible de prévoir deux espaces de représentations : le premier espace s'attache principalement aux traces figurant la représentation des langues et le second rend compte de la référence sociale dans la façon dont les élèves ont mis en scène les langues. Les deux espaces peuvent se définir ainsi :

- *Espace de représentations des langues*. Le premier espace accueille des représentations passant d'une indifférenciation des langues à une différenciation symbolique et graphique.
- *Espace de représentations socialisantes*. Le second espace intègre d'une part une représentation holistique entre langue et personnage, sans implication (visible et verbale)

CERCY Dessin.indd 36 01/11/2009 16:02:51

du dessinateur à une reconnaissance sociale de proximité entre langue, personnage dessiné et élève.

L'idée de construire deux espaces paraît praticable pour ce type d'analyse dans la mesure où nous retrouvons sur plusieurs dessins, l'expression de critères multiples indiquant le développement non linéaire des connaissances des élèves qui connaissent partiellement certains systèmes et formes graphiques, certains stéréotypes culturels, ce qui leur donne la possibilité de se lancer dans des traces imitatives de ce qu'ils considèrent comme la langue. Cependant, le développement cognitif, affectif et social de l'enfant intervient dans sa façon de représenter les langues. Concernant le côté plus social, certains élèves ne peuvent dessiner une langue que si elle est fortement liée à une personne de leur entourage ; ce lien est si fort que la langue n'existe pas s'ils ne peuvent pas l'incarner dans le vécu, le connu. Les dessins parlaient souvent d'eux-mêmes pour le premier espace alors que les commentaires illustraient le second.

L'ESPACE DE REPRÉSENTATION DES LANGUES

On trouve dans cet espace, une phase initiale d'indifférenciation rencontrée dans les dessins de plusieurs enfants de 4 ans où il n'apparaît aucune différence perceptible entre les personnages illustrant les langues, tous représentant un personnage plus ou moins identique. C'était assez curieux, pendant la passation déjà, d'assister en direct, à la reproduction presque semblable d'un personnage plus ou moins adroitement dessiné selon la dextérité des élèves. Leurs commentaires montrent une cohérence sans faille avec leurs dessins. Lorsqu'on demande à Alejandro[6] :

« Pourquoi as-tu dessiné tous ces personnages *la même chose* », la réponse ne se fait pas attendre : « C'est des bonshommes qui parlent ». Christian répond ». « C'est toujours des gens qui parlent ».

On se trouve ici devant une indifférenciation face à une langue spécifique mais une affirmation forte de l'homme/langage quelle

[6] Dessin d'Alejandro (4,5 ans — bilingue espagnol-français), illustrant les personnages/parlant sans différenciation des langues : « c'est des bonshommes qui parlent ».

CERCY Dessin.indd 37 01/11/2009 16:02:51

que soit la (les) langue(s) qu'il connaît. Langue et personnage ne font qu'un ! Pourrait-on aller jusqu'à dire que pour ces enfants le langage ne peut être externalisé tant il fait partie, même physiquement, du personnage ? Il semble en tout cas superflu de prévoir un signe distinctif pour reconnaître la langue.

Chez des élèves plus âgés (Amina, 8 ans) le principe de personnage/langage en état d'indifférenciation linguistique se retrouve[7]. Ses personnages parlant, la langue externalisée est représentée par des phylactères remplis de traces graphiques sous forme de vaguelettes illustrant les langues, sans introduire de différence pertinente entre le chinois, l'arabe et les langues romanes.

Les langues sont représentées ensuite sous d'autres formes : apparition de traits stéréotypés attribués habituellement à la population cible : des baguettes, un chapeau chinois ou des yeux bridés pour la langue chinoise ; des pantalons bouffants ou un chèche ou encore une sorte de voile pour la langue arabe. Les élèves sont en train de s'approprier les stéréotypes partagés par leur environnement social et les expriment en en affublant les personnages qu'ils dessinent[8]. L'entretien en exergue en est une illustration très forte. D'autres portent des habits ou attributs qui vont permettre aux élèves de donner une valeur esthétique à la langue : « c'est une française, elle est jolie ».

Peu à peu les personnages disparaissent pour laisser la place à des symboles comme le drapeau (ce qui rend la situation ambiguë notamment pour le français parlé en Suisse) ; les enfants s'arrangent en nommant la langue française, le suisse, représenté par le drapeau helvétique. Dans cette superposition entre langues et nations, les élèves délimitent les frontières dans lesquelles les langues sont parlées et simplifient la situation plurilingue telle qu'elle est vécue et telle qu'ils la vivent. On est ici face à une représentation qui ne correspond pas à l'expérience

---

[7] Dessin d'Amina (8 ans — bilingue portugais-français), autre forme d'indifférenciation à l'intérieur des phylactères : ici le chinois et le français.

[8] Dessin de José (5,5 ans — trilingue polonais — anglais-français), représentant les langues chinoise et arabe : « j'ai dessiné un bonhomme aux yeux bridés. J'ai aussi écrit mais je ne sais pas lire. J'ai dessiné un Arabe avec son foulard et j'ai écrit ».

CERCY Dessin.indd 38 01/11/2009 16:02:51

de très nombreux élèves, à savoir un vécu plurilingue dans un espace qu'ils définissent comme monolingue.

Finalement, des traces graphiques commencent à apparaître : pour la langue chinoise, les élèves tracent des formes idéographiques, pour la langue arabe, ils imitent quelques lettres et utilisent leurs connaissances du système latin pour représenter des traces des langues romanes. Au cours des trois ans, menant de la première enfantine (4 ans) à la première primaire (7 ans), la plupart des élèves ont développé leurs connaissances des systèmes graphiques, des stéréotypes culturels et des emblèmes nationaux. Les élèves passent d'une indifférenciation entre langage (homme parlant) et langues à une connaissance fine des langues qui va jusqu'à la reconnaissance des systèmes graphiques comme traces pertinentes et différenciées des langues.

Les spécificités des représentations langagières de cet espace pourraient se résumer ainsi :

Des représentations langagières spécifiques

Indifférenciation entre personnage et langue	Stéréotypes culture/ langue traits physiques/ langue	Valeur de la langue (esthétique)	Symboles nationaux : langues/ drapeaux	traces graphiques pertinentes : Idéogrammes/ lettres

Il apparaît ici une double complexité dans les spécificités picturales et graphiques utilisées par les élèves. En effet, on ne peut pas nier un certain aspect développemental dans les dessins des élèves — de l'indifférenciation aux traces graphiques — et pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, l'indifférenciation peut revêtir des formes diverses selon l'âge et les stéréotypes côtoient très volontiers les valeurs données à la langue ou des traces graphiques. L'hypothèse peut être faite que selon l'environnement des élèves, leur familiarisation avec certaines des langues proposées, ils utiliseront d'autres moyens représentationnels à leur disposition.

CERCY Dessin.indd 39 01/11/2009 16:02:51

L'ESPACE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALISANTES

Cet espace s'intéresse davantage à l'environnement social tel que les élèves les dessinent, ce qui donne des informations sur leurs représentations. Chombart de Lauwe (1986) souligne justement que « les systèmes de représentations qu'acquièrent les enfants, leur vision du monde qui se forme progressivement et leur propre image de soi résultent d'interactions avec leur environnement (p. 102) ».

Chez les plus jeunes élèves, ce n'est pas tant le lien qu'ils peuvent avoir avec des personnes connues parlant certaines langues qui est pertinent mais le fait même d'inscrire la langue dans la personne. Le rôle social de la langue est immédiatement perceptible dans la mesure où les dessins représentent des personnages parlant sans signe différenciateur pour les langues : l'homme est un être parlant, peu importe la langue. On assiste ici à une forme universalisante du langage avant de passer à la reconnaissance spécifique des langues.

Plusieurs élèves ne peuvent dessiner des langues (par des personnages et/ou des formes graphiques) que s'ils ont un lien de proximité avec des personnes qui les parlent ; elles doivent faire partie de leur monde connu.

1. « Je connais un monsieur arabe qui travaille avec mon papa » dit Aline.
2. « Pour l'anniversaire de ma mère, il y avait une dame qui parlait le français » précise Nadia ».
3. « C'est Isadora, elle apprend l'allemand » indique Malik.
4. Un élève, Diego, va jusqu'à se dessiner lui-même puisqu'il parle cette langue : « je me dessine, je parle espagnol »[9]. D'autres élèves comme Amel renoncent à dessiner en disant : « je ne peux pas dessiner l'allemand, je ne connais personne qui parle cette langue ». Les langues n'ont de vie qu'à travers l'existence d'une personne reconnue.

Certains élèves partent d'autres logiques que nous ne pour-

[9] Autoportrait de Diego (7,5 ans-bilingue français— espagnol) : « je me dessine, je parle espagnol ».

CERCY Dessin.indd 40 01/11/2009 16:02:51

rons pas analyser ici mais qu'il serait bon de reprendre dans le cadre d'une nouvelle recherche plus large.

LA RECHERCHE DE 2008

Les données de 2008 ont été recueillies dans des classes pratiquant des activités EOLE (Education et d'Ouverture aux Langues à l'Ecole, Perregaux & ali, 2003) qui n'étaient pas encore implantées en 1995. Ces activités ont comme objectif de familiariser les élèves avec un environnement linguistique pluriel, proche ou lointain et de développer chez eux des habiletés métalinguistiques dans la comparaison entre langues (titres de livres, noms de héros dans différentes langues, onomatopées comme les cris des animaux, découverte de systèmes graphiques, reconnaissance de différentes langues à l'oral et à l'écrit) en plus de construire des attitudes favorables envers les langues et les personnes qui les parlent. Les activités EOLE ont été rédigées à la même époque que paraissaient les ouvrages sur deux recherches européennes (Candelier, 2003 & Candelier & al., 2003). Elles intéressent de nombreux systèmes scolaires mais n'ont pas encore été introduites systématiquement dans les programmes scolaires sauf dans le canton de Genève. Au Luxembourg, une loi devrait bientôt légitimer cette approche au même titre que l'enseignement des langues.

C'est donc dans quelques classes pratiquant cette ouverture à une culture plurilangagière que les élèves ont dessiné les mêmes langues et dans les mêmes conditions de passation qu'en 1995. Les résultats des données sont différents sur deux points. A la dernière consigne qui proposait aux élèves de dessiner la langue qu'ils voudraient apprendre, le choix est beaucoup plus diversifié qu'en 1995. Alors qu'à la fin du siècle dernier, les élèves privilégiaient l'anglais, la diversité actuelle proposée par les élèves est beaucoup plus large (brésilien, finnois, allemand, tagalog, portugais, italien, arabe et espagnol). On peut donc faire l'hypothèse que les activités d'Education et d'Ouverture aux Langues (EOLE) élargit l'intérêt des élèves pour de nombreuses langues dont certaines sont celles de leurs camarades. La mise en visibilité de l'environnement plurilingue à travers les activités sociodidactiques n'est donc pas sans influence sur les

CERCY Dessin.indd 41 01/11/2009 16:02:51

représentations des élèves. Notre seconde remarque concerne la qualité des traces graphiques beaucoup plus précises dans les dessins de 2008. Sans doute est-ce dû aux activités de comparaison, de familiarisation avec de nombreuses langues et plusieurs systèmes graphiques proposées par EOLE...

CONCLUSION

L'analyse demanderait que l'on revienne en détails sur le développement du langage et de la socialisation de l'enfant pour proposer des pistes de réflexion plus approfondies. Ce qui semble évident en fin de réflexion, c'est de retenir quelques points principaux.

a) A travers l'activité de dessin, les jeunes élèves mobilisent leurs connaissances pour résoudre la tâche proposée. La représentation des langues telle qu'ils l'ont exprimée, est fortement liée vers 6 ans au public cible qui la parle. Une représentation favorable de l'arabe accompagnera, par exemple, une représentation favorable de la population cible qui parle cette langue.

b) L'environnement social et le développement affectif et cognitif des élèves les amènent à des changements rapides de représentations entre 4 et 7 ans qui s'illustrent dans l'analyse des dessins.

c) Les interactions sociales, l'environnement, l'expérience, sortent les élèves d'une indifférenciation en ce qui concerne les langues pour aboutir à une connaissance précise et nuancée des langues qui font sens pour eux.

d) Les traits particuliers utilisés par les élèves pour représenter les langues sont empruntés à une proximité sociale, des stéréotypes culturels, des symboles nationaux et des signes graphiques, ce qui illustre l'attachement tout à la fois identitaire, culturel et national des langues que les jeunes enfants construisent à partir de leur environnement familial et scolaire notamment.

Enfin, pour revenir au texte en exergue, la question se pose du rôle de l'école dans la construction des stéréotypes et des attitudes entre les langues et le public cible qui les parle, ces attitudes ayant une influence sur la socialisation des élèves, leur représentation du monde et de l'autre et sur leur apprentissage des langues. Dans cette perspective, les activités d'Eveil aux

CERCY Dessin.indd 42 01/11/2009 16:02:51

langues comme EOLE notamment, qui peuvent se mener dès l'entrée des élèves à l'école, offrent des pistes pour réaliser cet objectif que Candelier (2003) appelle humaniste.

BIBLIOGRAPHIE

Candelier, M. (éd.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire — EVLANG. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M.& al. (éds.) (2003). *Janua Linguarum — La porte des langues : l'introduction del'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*.Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & D. Moore (2005). « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». in J.-Cl. Beacco et al. (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses Universitaires de France, Paris, 107-132.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey, *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie. 17-19

Jovchelovitch, S. (2005). La fonction symbolique et la construction des représentations : la dynamique communicationnelle Ego/Alter/Objet. *Hermès*, 41, 51-59.

Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*,Paris : Fayard.

Leconte, F. & Mortamet, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, *Glottopol*, 6, 22-57.

Matthey, M. (1997). Les langues et leurs images. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

Moore, D. (2006). Plurilinguisme et école. Paris : Didier.

Moore, D. & Castellotti. V. (2001). « Comment le plurilinguisme vient aux enfants ». in V.Castellotti (éd.) *D'une langue à d'autres*. Collection Dyalang, Presses Universitairesde Rouen, Rouen, 151-190.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (éds.) (2003). *EOLE(Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole)*, Vol I & II. Neuchâtel : CIIP.

Tschoumy, J.-A. (1997). Une thématique nouvelle. In M. Matthey, *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie. 11-14.

CERCY Dessin.indd 43 01/11/2009 16:02:51

CERCY Dessin.indd 44 01/11/2009 16:02:51

Véronique CASTELLOTTI
Université François Rabelais — EA 4246 « Dynadiv »
Danièle MOORE
Simon Fraser University, Canada
et Diltec, Université Paris 3 — Sorbonne Nouvelle

DESSINS D'ENFANTS ET CONSTRUCTIONS PLURILINGUES
Territoires imagés et parcours imaginés

INTRODUCTION

Le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. Il permet aussi de se projeter dans l'irréel, le virtuel, l'imaginaire, d'explorer les possibles sans crainte d'être jugé, grâce à ce clair-obscur qui maintient le flou et l'incertitude ; mais il peut être aussi un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs.

Le dessin est pour les enfants une activité familière, qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime. À ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène une recherche avec des enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et

CERCY Dessin.indd 45 01/11/2009 16:02:51

vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation.

Cette situation garantit aux enfants une forme de sécurité, grâce à laquelle le dialogue avec les chercheurs pourra s'instaurer sur un mode collaboratif. Le dessin acquiert donc, dans nos recherches, des fonctions multiples : clé, appui, base de négociation, révélateur, garde-fou…

Ce sont toutes ces raisons qui nous ont conduit à proposer à des enfants de dessiner, pour mieux comprendre comment ils perçoivent aujourd'hui la pluralité des langues et comment cette perception de la pluralité peut leur permettre d'imaginer un futur au contact de la diversité.

Nous discuterons dans cette contribution, à partir de quelques exemples de dessins d'enfants et des verbalisations qui les accompagnent, la manière dont ces dessins et ces verbalisations, co-construits en interaction, constituent une négociation conduisant à faire émerger une interprétation conjointe. Celle-ci participe de l'évolution des dynamiques représentationnelles autour de la pluralité des langues, fondant ainsi un socle précieux pour la construction d'une éducation plurilingue et interculturelle et, dans le même temps, d'une réflexion épistémologique inscrivant la diversité et l'imaginaire comme moteurs des recherches.

DESSINS D'ENFANTS ET CONCEPTUALISATIONS DU MONDE

Différents champs d'étude, notamment la psychologie, la psychologie cognitive, la sociologie ou l'anthropologie recourent aux dessins d'enfants, ou parfois d'adultes, pour comprendre comment les acteurs comprennent leur monde. L'intérêt pour les dessins d'enfants en recherches sociales se développe dans la première moitié du XXème siècle[1], surtout à partir des années 1920, lorsque quelques pionniers de la psychanalyse enfantine tentent un travail d'interprétation des dessins d'enfants avec des visées thérapeutiques comme, par exemple, avec des enfants

[1] La première exposition de dessins d'enfants est présentée lors de l'Exposition Universelle de 1900, sous l'impulsion du peintre Kandinsky.

CERCY Dessin.indd 46 01/11/2009 16:02:51

mutiques (voir en particulier le travail de Morgenstein, 1928[2]). L'analyse psychanalytique, inspirée des travaux de Freud, envisage le dessin d'enfant comme une extension graphique du rêve, qui n'a pas un sens a priori, mais repose sur une interprétation conjointe de l'enfant et du clinicien. Le dessin est ainsi appréhendé comme une construction, un engagement de l'enfant dans sa création et comme le vecteur de la communication et du dialogue (Dolto & Nasio, 1987).

Plus généralement, plusieurs domaines des sciences humaines et sociales se sont intéressés à différentes époques au dessin ou à d'autres environnements graphiques susceptibles de construire des outils de recherche plus diversifiés et de favoriser et d'enrichir la compréhension de ceux qui les produisaient. Les sociologues de l'école de Chicago avaient ainsi déjà eu recours, dans les années 30, à la confection de cartes et d'élaborations graphiques pour densifier les références et enrichir les dynamiques interactives de leurs recherches (voir Chapoulie, 2001) et certains travaux contemporains se réclamant de l'anthropologie visuelle mobilisent également, outre la photographie et les films souvent cités, des dessins ou d'autres supports graphiques. Mais ceux-ci ne sont le plus souvent conçus que comme des « techniques » (voir par exemple Spinelli, 2007) permettant d'enrichir le regard, d'apporter « un plus », un complément sans modifier le cœur de la signification, généralement supposée préexistante au dessin ou à l'acte graphique :

> l'activité graphique et son produit, le dessin, [est] appréhendé donc d'emblée comme des conduites complémentaires, particulièrement complexes, relevant à la fois du domaine de l'expression de la personnalité mais aussi de la communication du sujet avec lui-même et avec autrui. (Wallon, Cambier & Engelhart, 2000, p. 10 ; voir aussi Morphy & Banks, 1999)

Le recours à des dessins (des cartes géographiques) fait aussi partie de la panoplie des techniques utilisées en dialectologie urbaine pour la mise à jour des représentations des frontières dialectales du point de vue de certains groupes de locuteurs (voir en particulier Niedzielski & Preston, 2000). L'exploitation

[2] Freud avait cependant déjà développé une analyse du dessin d'enfant dès 1908.

CERCY Dessin.indd 47 01/11/2009 16:02:51

des cartes est d'une nature néanmoins très différente dans ces travaux, donnant lieu à une exploitation statistique grâce à un traçage digitalisé sur écran. Aussi inspirée de l'anthropologie visuelle, l'auto-photoethonographie fait recours, entre autres, à la prise de clichés photographiques comme actes de narrations et formes de récits de vie pour saisir la construction de l'identité ou la représentation du bien culturel dans des perspectives d'intégration sociale et éducative (pour un travail auprès de groupes Premières Nations, voir MacDonald, 2008, et avec de très jeunes enfants en milieu familial urbain, Pahl, 2006)[3].

En didactique, l'appui sur les dessins d'élèves dans des perspectives de construction de savoirs disciplinaires a fait l'objet de travaux précieux, notamment en géographie (voir le travail de Masson (2000) à partir des cartographies d'élèves) et en sciences naturelles (de Vecchi & Giordan, 2002). Le dessin sert alors de point de départ à des activités d'enseignement, visant à mobiliser les connaissances naïves des enfants (Lautrey, Rémi-Giraud, Sander & Tiberghien, 2008) et à y introduire les dissonances nécessaires pour perturber et transformer le réseau cognitif et conceptuel qui les constituent :

> Une conception n'est jamais gratuite, c'est le fruit de l'expérience antérieure de l'apprenant (qu'il soit enfant ou adulte). C'est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité que l'individu a à traiter et sa prison intellectuelle. Il ne peut comprendre le monde qu'à travers elle. Elle renvoie à ses interrogations (ses questions). Elle prend appui sur ses raisonnements et ses interprétations (son mode opératoire), sur les autres idées qu'il manipule (son cadre de références), sur sa façon de s'exprimer (ses signifiants) et sur sa façon de produire du sens (son réseau sémantique). (Giordan, non daté)

Les dessins sont ainsi utilisés dans les recherches en éducation pour des raisons variées. On notera encore l'exemple, outre ceux déjà présentés, des travaux de Kendrick & McKay (2002) sur les représentations enfantines de la littératie ou ceux de Wal-

[3] On pourra noter aussi les biographies cartographiées historiées qui révèlent, au travers du parcours de vie de chasseurs Premières Nations, les narrations collectives, les expériences et le système de valeurs transmises d'une génération à l'autre (voir Brody, 1988).

CERCY Dessin.indd 48 01/11/2009 16:02:52

lon *et al*. (2000), invitant les enfants à se représenter dans leur espace scolaire par la consigne « dessine-toi dans l'école » (voir aussi Razafimandimbimanana, 2008), et dans une perspective interdisciplinaire impliquant la sociologie de la famille et la gérontologie, Hummel (1992), avec « dessine-moi ta grand-mère » (voir aussi Hummel, Rey & Lalive d'Epinay, 1995). Toutefois, peu de recherches incluent le dessin comme méthode d'accès aux conceptualisations du plurilinguisme et de la mobilité chez les enfants (mais voir Moore, 2005).

Plusieurs travaux pionniers français et suisses ont particulièrement inspiré nos propres recherches. Outre les travaux des didacticiens des sciences rapidement évoqués plus haut, ce sont aussi bien sûr les didacticiens des langues qui ont mobilisé notre intérêt. En particulier, une étude de Trocmé-Fabre (1982) proposait à des étudiants d'anglais de se dessiner en train d'apprendre l'anglais, une démarche reprise par Vasseur et Grandcolas (1997) avec leurs stagiaires de maîtrise FLE — PGCE. Lors de leur stage d'enseignement, ceux-ci avaient aussi fait se dessiner leurs élèves anglais en train d'apprendre le français, élargissant la consigne à la sphère culturelle en demandant de « dessiner un Français » ou de « dessiner une carte avec la France et l'Angleterre » (Ibid. : 61-68). Plus proche encore de nos préoccupations d'étude, on notera le travail innovateur de Billiez (1989) qui, là encore, utilise les dessins d'enfants pour comprendre les effets de différents dispositifs d'enseignement des langues et cultures d'origine (LCO) dans l'école ou hors de celle-ci sur les représentations enfantines de l'insertion scolaire. Billiez avait pu catégoriser les dessins en quatre modèles types, distinguant entre ceux mettant en avant l'espace de la classe comme « modèle prégnant » ou « non-prégnant », selon le degré de structuration de l'espace matériel et la place qu'y occupent les participants, de ceux mettant en scène une « classe famille » où les relations affectives sont centrales et, enfin, un modèle de « classe cloisonnée », qui soulignait l'isolation des sujets dans un espace qu'ils ne semblaient pas maîtriser. Billiez concluait alors de son étude que les cours de LCO dispensés de manière différée (en dehors des horaires scolaires) ne favorisaient pas une bonne insertion des élèves nouvellement arrivés au groupe classe.

D'autres approches s'intéressent aux conceptualisations du

CERCY Dessin.indd 49 01/11/2009 16:02:52

plurilinguisme chez les enfants dans une perspective didactique et de formation des maîtres. On notera par exemple le travail de Krumm (2008) qui propose aux élèves la confection de « portraits de langues » à partir de figures sur lesquelles ils peuvent dessiner et colorier leurs langues. Ces portraits permettent d'entamer des discussions sur les biographies langagières et les expériences d'emploi des langues, et préparent la réflexion linguistique (les liens entre les langues), éthique (le droit à sa langue) et interculturelle (ouverture à la diversité). Ces portraits encouragent aussi des représentations riches et imagées de leur identité linguistique chez les enfants :

> L'anglais est chez moi dans la tête, parce que je dois réfléchir pour cette langue. L'allemand est chez moi dans les bras, parce que c'est ma langue maternelle et par conséquent très facile. (Martin, 12 ans, dans Krumm, 2008, p. 110).

Ces orientations entretiennent de forts liens de parenté avec les approches plurilingues développées en France (Candelier, 2003 ; voir aussi Moore, 1995a. et b.) et en Suisse (Perregaux *et al*, 2003). Au Canada, des travaux similaires sont aussi développés depuis quelques années. On donnera l'exemple de scénarios didactiques construits sur les conceptualisations enfantines du plurilinguisme par le biais d'une réflexion à partir de leurs photographies du paysage linguistique (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand, 2009).

Dans la recherche francophone, peu de cas au final a été fait jusqu'à présent des apports potentiels de la linguistique populaire (Beacco, 2004 ; Paveau, 2007[4]) ou des travaux didactiques sur les représentations sociales, qui s'intéressent aux conceptions ordinaires des acteurs sociaux et à leurs relations aux processus d'apprentissage (Candelier & Zarate, 1997 ; Moore & Py, 2008). Pour ce qui concerne la pluralité, les contacts de langues, l'acquisition, seuls quelques travaux récents accordent un statut autorisé aux conceptions mêmes des acteurs (voir Cavalli,

[4] En anglais, *folk linguistics*. On rappellera que c'est l'intervention de Hoenigswald à la conférence de sociolinguistique à UCLA en 1964, à laquelle Labov réagit, qui encourage le développement d'un courant de recherche porté sur l'étude des conceptions des locuteurs sur les langues et leurs usages, d'un point de vue émique (*A proposal for the study of folk-linguistics*) (Niedzielski & Preston, 2000, p. 2-3).

CERCY Dessin.indd 50 01/11/2009 16:02:52

Coletta, Gajo, Matthey & Serra, 2003[5]), ou à leurs productions graphiques (voir Marquilló-Larruy, 2000 ; Leconte & Mortamet, 2005 ou Feunteun, 2007).

Encore moins d'intérêt a été porté à ce que les enfants pensent des phénomènes linguistiques, et à comment ceux-ci font sens des langues qu'ils parlent, qu'ils entendent ou qu'ils apprennent. Enfin, une dernière difficulté tient au recours aux dessins comme mode de construction des données, leur interprétation ne relevant pas traditionnellement du champ de compétence des linguistes ou des didacticiens. Notre travail s'inscrit de la sorte dans un espace d'inconfort qu'il nous paraît pourtant vital d'investir, dans la mesure où il représente un enjeu pour développer des modalités de travail cohérentes avec les options épistémologiques qui sous-tendent nos recherches.

LE DESSIN COMME TEXTE ET CONTEXTE CO-CONSTRUITS

Inspirées par ces travaux prometteurs, nous avons, dès le milieu des années 1990, commencé à développer des dispositifs d'enquête multiformes, multilingues, incluant des dessins, individuels et collectifs, pour travailler avec des enfants sur et avec leurs représentations[6]. Nous utilisons plus particulièrement les dessins comme modes d'accès aux savoirs et aux conceptualisations enfantines et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (voir notamment Castellotti & Moore, 1999 ; Moore et Castellotti, 2001 ; Castellotti & Moore, 2005)[7]. Nous avons ainsi cherché à réfléchir sur les liens qui peuvent se tisser entre des

[5] Ces travaux utilisent notamment des dessins comme déclencheurs de discussion dans la conduite d'entretiens, mais ne proposent pas aux participants de produire leurs propres dessins. Voir aussi les textes rassemblés dans Moore (2001).

[6] Rappelons que pour Moliner (1996, p. 117), « une image visuelle reflète toujours plus ou moins les conceptions, les croyances et les valeurs de celui qui l'a produite. De même qu'elle reflète aussi les conceptions, les croyances et les valeurs de ceux à qui elle est destinée ».

[7] Parallèlement à nos propres travaux, Christiane Perregaux a développé également des recherches en Suisse depuis 1995, en faisant dessiner de jeunes

CERCY Dessin.indd 51 01/11/2009 16:02:52

imaginaires de la pluralité, linguistique et culturelle, et le développement de stratégies d'approche de nouvelles langues dans des visées d'apprentissage et d'ouverture à la diversité[8].

Notre perspective est interventionniste, dans la mesure où nous observons comment, spontanément, les apprenants conçoivent le plurilinguisme et les relations entre les langues, pour développer des scénarios didactiques idoines, appuyés sur les savoirs et les savoir-faire des apprenants et l'activation de leurs représentations, en visant le développement d'une compétence plurilingue, transversale et située (Coste, Moore & Zarate, 1997). Elle est aussi impliquée puisque, pour nous, développer le plurilinguisme à l'école engage une réflexion critique sur les modes d'accès aux savoirs, leurs modes de circulation, ainsi que sur les cultures éducatives et de transmission qui les sous-tendent (Castellotti & Moore, 2005 ; Moore, 2006).

Notre point de vue associe étroitement production iconique et discursive. Les réflexions et conduites métalinguistiques sont étudiées dans le contexte de leur déroulement discursif, pendant des activités de classe qui mettent en jeu des matériaux pluri-sémiotiques : des dessins produits de manière individuelle ou collaborative et leur co-interprétation, négociée dans les discours, au moyen de discussions collectives et d'entretiens d'explicitation interpersonnels. Notre travail investit l'étude des théories ordinaires des jeunes participants, et le rôle de leurs représentations, dans la construction négociée des savoirs sur les langues. Nous accordons ainsi une importance centrale au point de vue émique, qui s'appuie sur les concepts et les classifications des participants eux-mêmes, tels qu'ils les construisent collaborativement avec les chercheures.

Plutôt que vus comme des produits (ceux d'une collecte de données donnant lieu à une méthode de classement et d'inventaire), les dessins sont envisagés, selon une perspective d'analyse à la fois visuelle et interactionnelle, comme une construc-

---

enfants pour explorer avec eux les représentations des langues, dans leurs dimensions à la fois cognitives et socio-affectives.

[8] Nous avons notamment, dans le cadre de ces études, développé des protocoles multilingues visant à évaluer les stratégies et les trajectoires d'accès au sens dans des langues inconnues considérées comme plus ou moins proches par les apprenants (voir Castellotti, Coste & Moore, 2001).

CERCY Dessin.indd 52 01/11/2009 16:02:52

tion et une narration, stimulant la prise de distance, la réflexion, la construction cognitive et l'interaction. Nous nous intéressons ainsi plus aux discours qui accompagnent la mise en sens des représentations graphiques des enfants qu'à la valeur sémiotique du dessin produit[9]. En ce sens, le dessin entretient avec le réel des rapports de *représentation* et de *reconstruction* plutôt que de reproduction. Le dessin est ainsi envisagé comme un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un **texte** et un **contexte** dont les poly-interprétations (celles des dessinateurs et de leur public, de celui qui réalise des tracés, de celui qui regarde) et les polycircularités sont négociées discursivement, en situation, simultanément ou de manière différée, ce qui permet d'en renforcer les dimensions réflexives. Ainsi :

> [Vygotsky considérait] le dessin comme un **moyen de connaissance**, comme une forme particulière du discours, et insistait sur le rôle critique du dessin dans le développement conceptuel enfantin, en particulier parce que l'événement lié à la confection du dessin engage les enfants dans l'utilisation du langage et ouvre l'opportunité pour ceux-ci de **créér des histoires**. (Kendrick & Kay, 2002, p. 45, notre traduction)[10]

Les dessins comme tracés de la conceptualisation plurilingue chez les enfants se construisent dès lors dans une double dynamique : ils constituent en eux-mêmes des textes narratifs, et ils se construisent comme sites de production de narrations co-construites dans la classe. Le dessin met aussi en scène des métaphores, que les adultes produisent plus volontiers verbalement ; leur fonction n'est pas seulement d'imaginer des langues/ la pluralité, mais elles documentent aussi le rapport à la diversité et son évolution :

> Les procédés de métaphorisation, loin d'être une manière d'exhiber des représentations d'un réalisme naïf, permettent,

[9] Le dessin conçu comme une production sémiotique, ses formes visibles peuvent être déplacées d'un contexte à un autre et soumises à multiples interprétations.

[10] Citation originale : [Vygostky viewed] drawing as a **way of knowing**, as a particular way of speech, and emphasized the critical role of drawing in young children's concept development, particularly because the drawing event engages children in language use and provides an opportunity for children **to create stories**.

CERCY Dessin.indd 53 01/11/2009 16:02:52

> au contraire, à la réflexion de progresser et aux représentations d'évoluer. (Marquilló-Larruy, 2000, p. 144)

Par les représentations qu'elle construit et les détours qu'elle conduit à opérer, l'approche proposée aux enfants permet à la fois de revenir sur des parcours d'appropriation linguistico-culturels, de travailler sur et avec l'altérité, de se construire comme acteurs de leurs apprentissages, pour imaginer et construire le rapport à la pluralité et à la différence.

LE CONTEXTE INITIAL DE LA RECHERCHE : CONTEXTES, TÂCHES ET DÉMARCHES

Notre recherche initiale s'est inscrite en accompagnement critique des démarches d'éveil aux langues[11] en France (Candelier, 2003) et en Suisse (Perregaux et *al.*, 2003), dans différents milieux (des écoles primaires de petites villes et de campagne), dans des classes ordinaires ou des classes bilingues, avec des enfants monolingues ou plurilingues[12]. Les contextes scolaires ont été sélectionnés selon qu'ils favorisaient ou non le décloisonnement des apprentissages et l'intégration des langues, sous la forme notamment d'activités d'éveil aux langues[13].

Un peu plus de 80 enfants âgés de 8 à 11 ans ont été ainsi invités à répondre, verbalement et graphiquement, à une enquête portant sur leurs représentations du plurilinguisme et de l'ap-

---

[11] On rappellera que « l'éveil aux langues propose une réflexion sur les langues et sur l'apprentissage à travers des tâches précises mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus de l'enfant, la stimulation d'un travail de découverte et de construction, la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés, comme faisant partie des savoir-faire fondamentaux nécessaires pour favoriser l'acquisition des langues (aussi bien la meilleure maîtrise de la langue maternelle que l'appropriation d'autres systèmes linguistiques) ». (Moore & Castellotti, 2001, p. 152)

[12] Plus récemment, ce type de travail est aussi entrepris auprès d'adultes en formation initiale et continue des maîtres, dans différents contextes, en France, en Suisse et au Canada.

[13] Ainsi, une classe avec Éveil et une classe sans Éveil dans deux villages proches de l'Eure (enfants monolingues), une classe bilingue français-allemand en Alsace (sans travail explicite d'articulation des langues), et une classe avec Éveil en Suisse (enfants majoritairement plurilingues).

CERCY Dessin.indd 54 01/11/2009 16:02:52

prentissage des langues, et ont réalisé des tâches d'élucidation du sens dans des langues inconnues. Cette enquête visait initialement à tenter une comparaison entre les enfants ayant pratiqué des activités d'éveil aux langues et ceux n'ayant pas bénéficié de cette expérience, en articulant prioritairement l'analyse autour de deux questions : les traces graphiques et discursives des représentations semblent-elles du même ordre ? Dans le cas contraire, s'agit-il d'une différence portant sur le contenu même des conceptions ou sur le degré de développement de celles-ci ? Sur quoi s'appuient, dans chaque cas, les stratégies d'accès au sens et de développement d'une éventuelle compétence plurilingue et pluriculturelle, et comment se construit-elle de manière collaborative dans les interactions entre pairs ?

Le protocole initial se composait de 6 étapes qui faisaient alterner, à l'initiative des chercheures et en présence des enseignants des classes concernées[14], des tâches de dessins individuels et en groupe, de jeux et de discussions à partir de supports oraux et écrits dans des langues diverses, suivis d'entretiens complémentaires avec les enfants et de discussions post-tâches communes avec eux. Les enfants étaient enregistrés pendant les phases d'élaboration collective. Deux tâches tout particulièrement proposaient aux enfants la confection d'un dessin, d'abord individuel puis par groupes de quatre (un enfant dessinant sous la dictée des trois autres)[15]. Les consignes étaient les suivantes : « dessine-toi en train d'apprendre une langue (précise laquelle si tu veux) » pour le premier dessin, et « dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues[16] » pour le

[14] Les enseignants avaient auparavant été informés en détail des finalités et du déroulement de la recherche et des entretiens complémentaires avec eux ont également été menés. Certains sont intervenus à nos côtés pendant le déroulement des tâches proposées.

[15] À l'origine, une tâche supplémentaire proposait une carte du monde présentant des aires marquées d'écritures différentes, et encourageait les enfants à dessiner « trois choses représentant pour eux la langue concernée ». Ce protocole, peu productif, a été par la suite éliminé.

[16] On notera qu'au cours de discussions, Daniel Véronique nous a fait remarquer avec justesse que la consigne induisait un développement linguistique cérébral et intellectuel, culturellement et sociologiquement marqué, et ne laissait pas place à des conceptions alternatives, comme la possibilité que le site du déve-

CERCY Dessin.indd 55 01/11/2009 16:02:52

second[17]. Les phases impliquant un dessin collectif ont fait l'objet d'un enregistrement, de même que les entretiens d'explicitation des dessins individuels.

Le choix d'inclure la production de dessins relevait de plusieurs hypothèses :

— celle que le dessin est une activité familière pour les enfants, sécurisante, qu'ils maîtrisent de façon légitime, quel que soit par ailleurs leur niveau scolaire ou leurs capacités linguistiques ; il s'agit donc d'une activité productive, heuristique et inclusive qui peut être proposée à des enfants timides ou sûrs d'eux, en réussite ou en échec, sans craindre qu'ils l'assimilent aussitôt à une tâche scolaire ;

— celle, concordante avec l'analyse de Vygotski, que le dessin peut être source et support de développement de l'enfant, d'engagement dans le langage, dans l'imaginaire et dans l'action (Kendrick & Kay, 2002). Cette dimension était cohérente avec nos objectifs qui visaient à lier recherche et intervention éducative ;

— enfin, l'idée que le dessin pourrait permettre de développer de nouveaux modes de relations entre les chercheurs et les enfants, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, en favorisant notamment des dynamiques interactives, des repositionnements mutuels et des négociations interprétatives, et qu'ils constitueraient un appui pour prolonger un travail éducatif au-delà de notre présence dans la classe.

Les modalités du travail d'enquête encouragent ainsi la production conjointe d'un dessin, co-élaboré : celle-ci permet de saisir l'histoire du dessin comme une production dynamique de l'organisation de la connaissance (Brassac & Mietkiewicz, 2008, p. 12) et, ici, comme une construction située de la dynamique

---

loppement plurilingue soit le cœur, l'estomac ou le ventre. Voir aussi Krumm (2008).

[17] Les rencontres avec des cerveaux plurilingues ne faisant pas partie de notre univers ordinaire, leurs représentations font généralement appel chez les enfants à des schémas et non à des similis (voir en particulier, Castellotti & Moore, 1999). Dans les représentations de la classe et de l'apprentissage d'une langue, en revanche, le simili est plus présent. Les images diffèrent selon les aspects de la situation qu'elles sélectionnent, le degré de saillance de ces aspects, leur degré d'abstraction, la perspective selon laquelle ils sont vus, *etc*.

CERCY Dessin.indd 56 01/11/2009 16:02:52

représentationnelle, laissant émerger les conceptions des enfants plutôt que celles de l'adulte. Les dessins caractérisent alors une énonciation plurielle ou polygraphique[18]qui redistribue les places respectives des chercheurs et des enfants et en reconfigure les légitimités.

DESSINER ET DIRE POUR CONSTRUIRE LE PLURILINGUISME

Dessiner permet ainsi aux enfants-acteurs de se découvrir co-producteurs de connaissances, créateurs d'imaginaires culturels, et, par là même, porteurs d'un plurilinguisme en construction. Pour Vygotsky (1978), le rôle de l'imagination est un puissant moteur de l'apprentissage. Il considère en effet l'imagination comme une forme de la conscience, liée à l'action, qui permet l'émergence des habiletés de conceptualisation :

> L'imagination est une nouvelle formation qui [...] représente un forme humaine spécifique de l'activité consciente. Comme toutes les fonctions de la conscience, elle se construit sur l'action. [...] les habiletés conceptuelles des enfants se développent au travers du jeu, et du recours à leur imagination. (Vygotsky, 1978, p. 129, notre traduction)[19]

Dans ce processus, le détour est constant, depuis la consigne « dessine quelqu'un qui » donc un autre, jusqu'aux nombreuses références, glanées plus ou moins loin, pour représenter et dire

---

[18] Pour Béatrice Fraenkel, l'énonciation plurielle ou polygraphique suppose le repérage de plusieurs sources énonciatives sur un même document. On remarquera que la co-construction du savoir et la négociation d'expertise qu'elle met en place n'est pas toujours simple, comme le suggère cet extrait enregistré dans un groupe de travail d'une classe de l'Eure : « Benoît fait les drapeaux à l'intérieur euh Candice elle fait les noms des pays et Gwendoline elle fait tout l'extérieur. j'espère que vous êtes d'accord/ Ah non non non non non non non j'suis pas d'accord j'suis pas d'accord. non non non non non non non/ fait chier » (Groupe 2) ; ou encore « Mais vous savez pas. vous avez jamais vu un cerveau vous hein. vous avez jamais été à l'hôpital » (Groupe 3).

[19] Citation originale : « Imagination is a new formation which [...] represents a specifically human form of conscious activity. Like all functions of consciousness, it originally arises from action. [...] the conceptual abilities of children are stretched through play and the use of their imagination ».

CERCY Dessin.indd 57 01/11/2009 16:02:52

la différence, pour proposer ses propres conceptions aux regards des autres, pour s'inclure dans cette pluralité ou au contraire s'en abstraire.

Dès l'interprétation première de la consigne, on peut déjà noter des positionnements différenciés des enfants vis-à-vis de la pluralité. Ceux-ci insistent plus ou moins sur tel ou tel aspect caractéristique de la représentation/ production plurilingue, selon qu'ils se focalisent davantage sur le *processus* (la manière dont ils imaginent que se déroulent et s'organisent les usages pluriels), sur la *personne* qui parle plusieurs langues et ses caractéristiques, ou encore sur le *résultat* (les langues représentées comme des entités correspondant à des territoires, rangées dans des meubles, occupant des espaces ouverts ou fermés, disjoints ou articulés, *etc*.). Certains dessins font appel à un répertoire sémiotique autour de certaines structures classificatoires (les livres, classeurs, dossiers), des attributs symboliques (par l'utilisation des formes, des couleurs, des jeux typographiques) et différentes structurations des espaces : leur mise en relations par des ouvertures, des liens, des ponts, des trappes et, plus souvent, le cloisonnement et la séparation des langues et des apprentissages par des barres ou des veines-frontières. Le point de vue dans le dessin est aussi mis en scène de différentes manières, soit qu'on cherche à représenter le contact (le personnage du dessin « regarde » le lecteur), ou qu'on mette en avant différentes formes de mises à distance (le personnage est minuscule et perdu sur la page, le professeur est très loin au fond de la classe).

Nos études précédentes nous avaient permis de remarquer que les enfants imaginent souvent le fonctionnement plurilingue dans le cerveau d'une manière très « scientifique », s'appuyant sur leurs savoirs antérieurs construits pendant les leçons de géographie (cartes topographiques des langues), de sciences naturelles (schémas en coupe du cerveau, illustrations anatomiques du squelette humain, usage d'un vocabulaire technique : les nerfs, les muscles, le sternum, l'orbite, le conduit auditif) ou sur les ressources de la classe (comme le recours au dictionnaire) (voir Castelloti & Moore, 1999 et Moore & Castellotti, 2001). Leurs dessins révèlent des machineries complexes et, le plus souvent, très fortement structurées (on note la présence de tuyaux, d'écrous, de rouages, de microfiches, d'appareillages

CERCY Dessin.indd 58 01/11/2009 16:02:52

électriques divers), dont la sophistication n'empêche toutefois pas les dysfonctionnements de la parole plurilingue (tout à coup, tout se mélange, comme dans un robinet mitigeur).

Exemple 1. Adrien — ChF-Pluri



E. comme ça ça tourne. tout d'un coup tac. ça s'arrête
V. ça s'arrête en face de la bonne langue
E. ouais
V. et comment on fait pour la parler ?
E. ça sort tout seul quand t'es là XXX comme l'allemand j'ai écrit plein de mots
V. ah c'est parce que là ya la sortie ? c'est quoi ça ?
E. la bouche les /
V. ah c'est la bouche. donc ça se met en face de la bouche et hop. ça sort tout seul
E. ouais

Le dessin précédent (le dessin d'Adrien dans une classe plurilingue suisse) montre un exemple de cette vision techniciste du fonctionnement plurilingue chez les enfants (surtout chez les garçons), une conception peu éloignée de celle de Vincent, scolarisé dans un tout autre contexte, en éducation bilingue à horaire partagé en Alsace :

Exemple 2. Vincent — Alsace-Pluri

40. ben : il a. un grand cerveau
41. oui je vois dis-donc ça dépasse la tête hein
42. ouais et. il a.. il a euh. des : microfilms microfilm où il peut parler l'anglais. où il peut le français et l'allemand... l'italien et l'espagnol
43. d'accord. c'est des microfilms c'est quoi des m des m
44. ouais et ceux-là ils vont au cerveau
45. d'accord. donc ça part de chaque euh : microfiche et ça va jusqu'au cerveau
46. oui

CERCY Dessin.indd 59 01/11/2009 16:02:52

47. le cerveau c'est cette petite chose là seulement ?
48. non aussi
49. non mais je sais pas. je
50. ça c'est un *microchif
51. ça aussi ? et alors comment ça fait pour se transmettre. comment ça passe ?
52. [...]
56. ben ya comme des boutons euh et j'appuie et elle peut choisir une langue
57. et comment ça fait pour. parler après ? pour se transmettre pour arriver à. pour faire du son et tout ?
58. bah. je sais pas
59. tu sais pas ? comment ça se transmet ? parce que là je vois que ça part des petits : des petits rectangles à gauche. pis ça va jusqu'au cerveau mais après ? qu'est-ce qui se passe après là-haut ?
60. ben. ss... ben : là/ ça va dans la bouche là
61. comment ça fait pour aller dans la bouche
62. bah : ça va dans des :..... des t. pff je sais pas.
63. ouais vas-y dis
64. des tuyaux je sais pas
65. dans des tuyaux d'accord. et donc ça passe par des tuyaux pour aller jusqu'à la bouche. et là on prononce ?
66. ouais
67. et tout. tout se passe automatiquement. en appuyant sur un bouton [rires]

Les dessins s'appuient alors, le plus souvent, sur des références prototypiques, d'ordre culturel (dessins animés, jeux vidéo, livres illustrés, etc.), scolaire (les cartes de géographie, les schémas « scientifiques ») ou social (des drapeaux), qui font intervenir certaines formes stéréotypées de représentations de la pluralité et de la différence, associées à leurs dimensions cognitives, spatiales, identitaires. Nous avons déjà montré, par exemple, comment Candice cartographiait un cerveau plurilingue dont elle représentait, comme sur une lamelle de microscope un « schéma en coupe » (Castellotti & Moore, 1999) qu'elle commente ainsi :

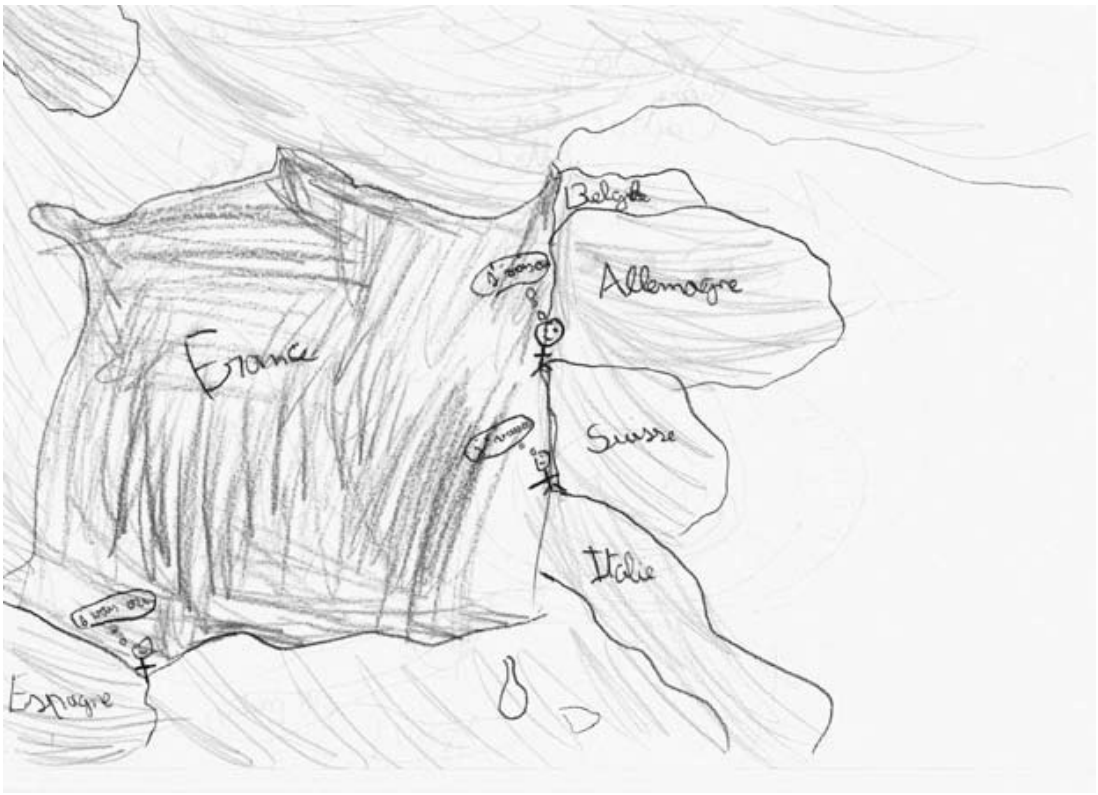
Exemple 3. Candice — Eure 1 — Pluri

là un cerveau là c'est en grand et pis là c'est à l'intérieur.
là j'ai fait la France. pis j'ai fait des paroles avec des veines

CERCY Dessin.indd 60 01/11/2009 16:02:52

L'association «un pays = une langue» est encore plus claire dans le dessin de Benjamin, avec des personnages en équilibre sur les frontières se demandant quelle direction ils doivent prendre («je vais où ?»). On notera que chacun des trois personnages est situé sur un lieu de double ou triple transition : les frontières franco-germano-suisse, franco-italo-suisse et ce qui semble une rivière à la frontière franco-espagnole, lieu fluide qui pourrait faciliter le voyage. Le contact et l'apprentissage semblent alors tout à la fois engendrer des hésitations, des conflits (de choix, d'identité) mais aussi des ouvertures vers une gamme de possibles.

Exemple 4. Benjamin — Alsace -Pluri



Ces formes de territorialisation des langues sont ainsi associées une par une, pour certains enfants, à des nations bien distinctes et séparées. Pour d'autres, à des stocks de mots classés dans des boîtes, des cases ou des armoires. Un groupe d'élèves élaborant un dessin collectif propose ainsi :

CERCY Dessin.indd 61 01/11/2009 16:02:53

Exemple 5. G2 — Eure 1 — Pluri coll.

Alors il fait des bosses. des cases. qui sont tous séparés /
[…] des p'tites cases où il y aura des drapeaux avec des pays

Il n'y a que rarement entre ces « langues-nations » de rencontres ; elles sont posées, telles les pays, côte à côte, et sont alors peu représentées en production. Elles semblent être « en veille », sans vraiment se constituer en ressources pour l'action, sans qu'on perçoive les usages qu'elles génèrent : ce sont des langues sans enjeux, comme les LSDH (Langues Stabilisées, Décontextualisées, Déshistoricisées, Homogénéisées), dont Didier de Robillard attribue l'existence au développement de la technolinguistique ou de la « linguistique structuro-nationiste » (de Robillard, 2008). Quand la rencontre est perçue, c'est alors le mélange qui est thématisé, comme pour Sophie et ses langues-nations-drapeaux, qui précise avoir cherché des drapeaux se ressemblant pour en mélanger les couleurs et signaler la confusion :

Exemple 6a. Sophie — Eure 1-Pluri

On peut mélanger euh. avec les drapeaux comme ils se ressemblent parce que là j'ai fait/ parce que comme ils se ressemblent alors j'ai essayé de voir les drapeaux qui se ressemblaient pour que elle. euh. pour que ça fasse/ pour que je mélange les drapeaux comme là […] j'ai changé leurs noms les drapeaux par par exemple. la Chine normalement ça serait pas là mais. euh. j'ai inversé

La pluralité reste alors le plus souvent représentée comme difficile, risquée, dangereuse : elle introduit le mélange, supposé engendrer la confusion et la perte de repères qui conduisent à un brouillage linguistique et à un flou identitaire que ces enfants, très imprégnés d'une idéologie fortement monolingue, ont beaucoup de mal à accepter. Loïc nous dit par exemple :

Exemple 6b. Loïc — Eure 1-Pluri

Ben alors j'ai fait une tête de bonhomme, ben alors j'ai fait une bulle i dit "je ne sais plus dire au revoir en français et en anglais" ce

CERCY Dessin.indd 62 01/11/2009 16:02:53

qui est complètement bête puisque au revoir ben on dit au revoir. en français

De la même manière, c'est encore le mélange des langues qui est thématisé par certains enfants lors de leur élaboration collective, avant que ceux-ci ne puissent concevoir quelques atouts aux parlers plurilingues :

Exemple 7. Groupe 4 — Eure 1-Pluri

E1. on va dessiner un crâne. on va mettre plusieurs langues.
de l'allemand. de l'anglais
qui se mélangent
E2. qui s'mélangent ?
E1. ben parce qu'i sait tellement de langues.
il ou elle sait tellement de langues que tout se mélange
E2. ah bon

DES CARTOGRAPHIES PLURILINGUES AUX REPRÉSENTATIONS DE L'ALTÉRITÉ

Les images d'une « personne plurilingue » nous renseignent ainsi sur des conceptions de la pluralité et des manières de se positionner vis-à-vis d'elle. On observe ainsi, le plus souvent, une sorte de télescopage, de recouvrement, d'incertitude entre deux perceptions :

- *la personne plurielle est une autre* parce que je ne me perçois pas moi-même comme parlant plusieurs langues ;
- *mais cette personne plurielle, c'est aussi moi* lorsque les enfants s'identifient, dans leur histoire, au fait de parler plusieurs langues.

Le dessin se révèle alors comme un miroir des constructions identitaires plurilingues. C'est ainsi le cas de Claire dont l'autoportrait la représente parlant portugais, une langue qu'elle ne maîtrise pourtant pas :

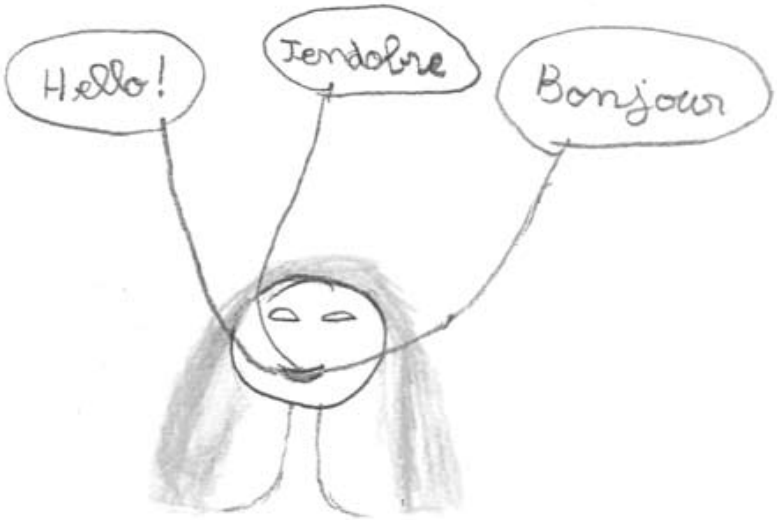
> Parce que, c'est une langue que j'ai beaucoup de copines que leur père ou que dans leur famille elles le parlent et j'ai d'autres copains aussi qui parlent le portugais. alors ça m'donne envie aussi de parler avec elles.

CERCY Dessin.indd 63 01/11/2009 16:02:53

Ou bien encore Mathilde, d'origine polonaise, qui fait apparaître ses trois langues sans aucune forme d'exotisme ou de référence « merveilleuse ».

Exemple 8. Mathilde — Eure 2— Pluri

Pour beaucoup d'enfants, la seule diversité linguistique à leur portée est celle de l'anglais, qu'ils commencent à apprendre en fin d'école primaire. C'est alors cette langue qui occupe tout l'espace disponible, mais réinterprétée à travers des représentations lexicales qui relèvent davantage d'un interlecte (Prudent, 1981).



CERCY Dessin.indd 64 01/11/2009 16:02:53

Exemple 9. G4 — Eure 2-Pluri



43. voilà tu fais des espèces de petites bulles. et tu vas par exemple/
44. fais voir
45. voilà
46. et tu vas mettre. il faut que tu mettes des trucs. anglais par exemple. tu sais on connaît des mots anglais
47. hello
48.hello voilà. voilà. mmh tu cherches des trucs anglais et ça veut dire que l'anglais i cherche
49.t'as oublié le e. t'as oublié le e. t'as mis h et l
50. tu mets hello. I love you
51.I love you
[...]
54.ouais mais c'est pareil. hello. tu peux mettre hello. good-bye. good-bye [coud Bye]. voilà [...]
55.en chinois t'as qu'à faire une lettre
56.tais-toi non mais tais-toi [...]
64.c'est pas grave si tu fais des fautes
65.good
66.ouais. là. ferme. ferme là. là tu fermes. après tu mets I love you ça veut dire ça I love you
67.I. love. you [ay low you]

CERCY Dessin.indd 65 01/11/2009 16:02:53

[…]
74.thank you. faut l'mettre là-dedans aussi […]
76.euh c'est marqué quoi là ?
77.thank you [senqiou]
78.thank you
79.very much [veouimeuch]
80.very much ça veut dire beaucoup
[…]
104.et puis euh stand up [stedeup]. quand tu es assis on dit quoi c'est quoi euh stand up. non. sit down
106.c'est pas sit da-oun. c'est sit down
107c'est pas grave. sit down [Cidoned] [rires]

Les idées des enfants sur le fonctionnement plurilingue sont très liées, de fait, à leurs propres expériences de l'altérité. Leurs représentations du plurilinguisme dépendent ainsi de la distance qui les sépare d'une expérience plurilingue (Moliner, 1996, parle du « degré de dispersion de l'information »), de l'intérêt qu'ils portent à l'expérience du plurilinguisme (la « focalisation » selon Moliner), et de la force du besoin de construire un discours cohérent qui intègre les opinions dominantes du groupe (la « pression à l'inférence »). Le lexique de l'image se construit ainsi sur les aspects imaginatifs, affectifs et sociaux impliqués dans les fonctionnements sémiotiques. Les enfants s'appuient sur leurs répertoires d'expériences, concrets et personnels (on lit dans une bulle d'une enfant en Alsace : « bonjour je m'appelle Norina et je suis Allemande mais je parle français ») ou imaginés au contact de proches ayant vécu ces expériences (nous avions parlé dans un travail précédent d'expertise par contagion). Claire parle ainsi de sa cousine qui parle une langue malgache et dont la rencontre lui a permis de découvrir qu'il existait d'autres langues :

Exemple 10. Claire — Eure 1-Pluri

D.et là ton point d'exclamation il veut dire quoi ?
C. ben qu'elle comprend pas qu'elle euh qu'elle est. en fait elle savait pas qu'il y avait quelqu'un d'autre qui parlait. enfin des gens qui parlaient pas la même langue qu'elle
D.ah bon elle croyait que tout le monde parle comme elle ?
C.oui

CERCY Dessin.indd 66 01/11/2009 16:02:53

D.d'accord
C.la plupart des gens c'est ce qu'ils pensent. enfin. petits /
D.ah d'accord. alors quand les gens sont petits tu penses qu'ils croient qu'il existe une seule langue. c'est ce que tu croyais quand tu étais petite ?
C.oui
D.oui. et comment est-ce que tu as su que c'était pas vrai ?
C.ben c'est quand. c'est quand. ben quand j'ai quand j'ai eu. quand j'me suis aperçue que j'avais une cousine qui venait de Madagascar. parce que. parce que elle me parlait dans son autre langue. après elle a commencé à me parler français. après j'me suis aperçue qu'avant elle parlait une autre langue. donc qu'il existait plusieurs langues

Ou encore Quentin, dont la « cousine y est allée et lui a raconté des choses » :

Exemple 11. Quentin — Eure 1-Pluri

Parce que sur la Russie i'a la Russie mais i'a un bout de. dans un autre pays. i'a un village qui est glacé où c'est tout glacé. après la Ch/ le Japon j'ai mis là. après le Canada là c'est un esquimau. un chien qui mange un poisson. un chien de traîneau. après là j'ai mis le Mexique j'ai mis le désert avec euh des cactus. j'ai mis une dame comme en Martinique c'est pareil. i porte des bananes des fruits ou d'l'eau pis izont des grandes robes grandes comme ça mais pas avec des boutons pis. ma cousine y est allée et elle m'a raconté des choses. elle est allée en Espagne. elle est allée au Mexique. en Angleterre. en Russie en Australie plein de trucs. avec son école

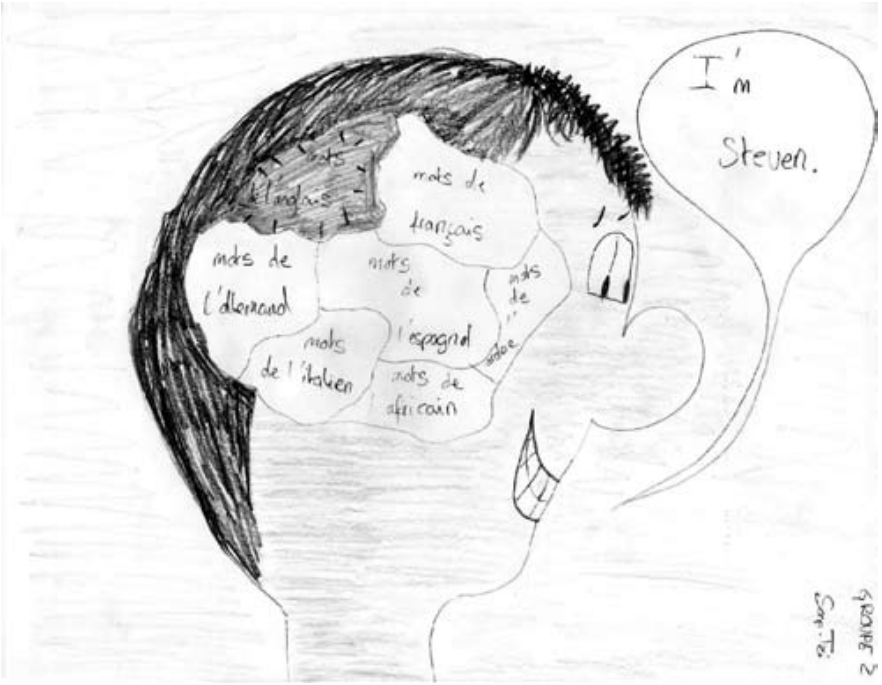
Ces bribes d'histoires de vie, vécues ou appropriées, permettent aux enfants de s'affirmer comme des interlocuteurs légitimes, en interprétant et en configurant l'activité à la fois imaginative et réflexive qui leur est proposée : ils choisissent leur point de vue, créent des catégories, élaborent des théories qu'ils défendent au moyen d'arguments qui font appel à des savoirs reconnus ou expérientiels.

Dans les deux représentations suivantes, on voit comment des aires linguistiques du cerveau clairement identifiées contiennent des « mots » des langues (mots de français, mots de l'allemand, de l'espagnol, de l'italien, de l'arabe) et comment celle de l'anglais s'allume quand elle est activée (la zone est signalée en

CERCY Dessin.indd 67 01/11/2009 16:02:53

rouge et des traits simulant des éclairs) lorsque le locuteur prend la parole («I'm Steven»)[20]. La scène d'apprentissage, malaisée (l'apprenante est debout, les sourcils froncés, la bouche boudeuse et l'attitude récalcitrante «je veux apprendre le français!»), se situe dans un contexte visiblement scolaire: une table (qui sépare apprenante et enseignante), des livres ou des feuilles (sur la table, dans les mains de la maîtresse), une trousse, des crayons. On apprend par répétition («répète après moi») des listes qui ne semblent pas avoir de sens (sauf sûrement pour l'enseignante): «bah ben euh». L'enseignante est pourtant représentée souriante, encourageante («C'est très simple. À toi maintenant») et proche (utilisation du prénom de l'enfant: «Emmanuelle»).

Exemples 12 et 13. Soop-Tzi — ChF-Pluri et AL



[20] Il est intéressant de noter que dans la phase collective, le groupe de Soop-Tzi (Groupe 2) produit un dessin très similaire, mais où les mots dans différentes langues se cotoient sans frontières: on trouve en vrac: «Ich habe… dormir… Bonjour… skate… I'm… Bonjourno… comes'tass… ti amo… bitte… Pizza… apfel… crayon…».

CERCY Dessin.indd 68 01/11/2009 16:02:54



L'altérité se rencontre ainsi dans la salle de classe, comme dans l'exemple précédent, ou plus naturellement dans la rencontre avec un autre, différent de soi. Ainsi, Maxime-Chantal, en Alsace, choisit de se mettre en scène dans une rencontre avec une jeune fille étrangère (qui s'exclame, tout sourire et en français : « bonjour je suis Polonaise ») tandis qu'elle-même fait appel à un répertoire largement plurilingue, construit sur les langues de l'école (français et allemand) et d'autres (anglais, italien), qu'elle utilise dans une interaction aussi plurilingue pour réussir la communication : « Hallo, Bonjour, Bonjourno, Hello, Wie geht es dir ? Comment ça va ? je comprends tout le monde ! ».

CERCY Dessin.indd 69 01/11/2009 16:02:54

Exemple 14. Maxime-Chantal — Alsace-AL



Dans certaines formes de territorialisation imaginées, et dans les verbalisations qui les accompagnent, se dessinent ainsi des conceptions différenciées des usages plurilingues et des personnes qui les produisent. Le processus de construction de ce répertoire est donc visible et plus ou moins explicité à différents stades de son élaboration. Lorsque seules deux langues sont en présence, tout d'abord, et qu'on imagine qu'elles se correspondent parfaitement l'une l'autre dans un effet de miroir, comme dans le dessin d'Harmonie où les signes « égale » relient les mots des deux langues ; ou encore lorsque de nombreuses langues se répartissent l'espace disponible dans la tête, de manière totale ou partielle, et qu'on met en évidence différents types de dispositifs qui permettent de passer du stade des ressources à celui des usages. Ces dispositifs prennent en compte, selon les cas, différentes dimensions de la production plurilingue : ses aspects psycho-cognitifs (les « nerfs », le « trou auditif » et autres « veines » qui transportent et font se croiser les flux de parole), mais aussi sociolinguistiques (les contacts de langues), didactiques (les

CERCY Dessin.indd 70 01/11/2009 16:02:54

représentations de « grandes oreilles » qui favorisent l'écoute) et identitaires (sa propre transformation au contact de la diversité). Comme nous l'avions déjà relevé (Castellotti & Moore, 1999), les représentations des enfants n'ont alors plus grand-chose à envier à celles des linguistes et les théories construites de part et d'autres se répondent comme en écho.

Pour les enfants pour qui l'approche de la pluralité fait partie des activités scolaires en cours (début de l'apprentissage d'une langue étrangère, éveil aux langues) apparaît alors une certaine conscience de devoir gérer la pluralité, de se comporter, d'interagir avec. Les références sont, dans ce cas, moins calquées sur des modèles esthétiques séduisants, elles correspondent davantage à des éléments d'ordre personnel, historique, expérientiel ; si les territorialisations apparaissent toujours plus ou moins marquées, les personnages sont souvent représentés dans une posture plus « communicative » que « collectionneuse » (voir Castellotti & Moore, 1999[21]). C'est une certaine forme de réflexivité qui commence à se construire, avec la prise de conscience d'enjeux sociaux et identitaires qui, même s'ils sont souvent ténus, contextualisent la pluralité et la diversité et concrétisent la place qu'on souhaite ou qu'on peut construire vis-à-vis d'elles. En ce sens, le dessin s'inscrit à la fois comme trace et tracé de la construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel.

MOBILITÉ ET CONSTRUCTION DE L'EXPERTISE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

La consigne proposée aux enfants ne comportait pas, contrairement à d'autres recherches présentées dans ce volume, de référence explicite à des situations de mobilité. Mais le dessin lui-même, en conduisant à imaginer, est porteur de mobilité. En donnant forme à des possibles, il les actualise, les rend vis-

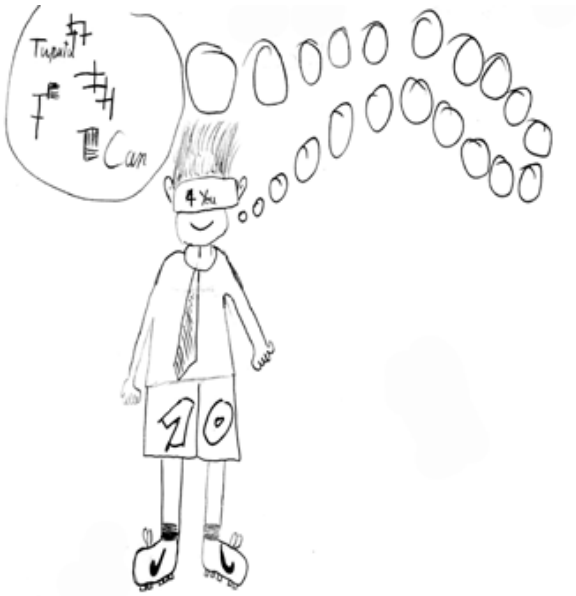
[21] On notera toutefois que nos analyses précédentes ont permis de montrer que même quand les enfants paraissent s'enfermer dans un modèle de la compétence séparée des langues, les procédés qu'ils mettent en œuvre dans des problèmes de résolution du sens dans différentes langues inconnues montrent leur capacité à produire des effets de rapprochement entre les langues et d'effectuer des repérages qui leur permettent de passer judicieusement d'un système à l'autre (Moore & Castellotti, 2001, p. 42).

CERCY Dessin.indd 71 01/11/2009 16:02:54

ibles, les construit comme réels et permet de se projeter dans les futurs qu'ils réalisent, de les rendre inquiétants ou désirables, de les *contextualiser*. Représenter quelqu'un qui parle plusieurs langues/ qui apprend des langues, c'est, dans le monde d'aujourdhui, imaginer son futur et les moyens de le construire, grâce à l'apprentissage.

Les représentations de la mobilité sont alors étroitement liées aux représentations de l'apprentissage : apprendre, c'est être capable d'imaginer ce qu'on ne sait pas encore, prendre conscience du processus que cela implique ; les entretiens d'explicitation qui succèdent aux dessins conduisent aussi à faire prendre conscience aux enfants que l'apprentissage contribue à la mobilité, qu'il *est* mobilité :

Exemple 15. Vincent — Alsace-AL



V d'accord. donc il essaie d'apprendre le japonais et alors comment il fait pour apprendre le japonais ?
E ben. il va dans une école japonaise
V ah il va dans une école japonaise. et il parle/
E c'est dur
V c'est dur/ pourquoi c'est dur ?
E si il sait pas le japonais tout de suite
V ben .. avant d'apprendre une langue on la sait pas hein. toi tu parles quoi comme langues ?
E ben. l'allemand et le français
V oui ? tu parles les deux chez toi ?
E non que allemand j/
V tu parles que allemand ? et t'as trouvé que c'était dur d'apprendre le français ?
E non ça va

CERCY Dessin.indd 72 01/11/2009 16:02:54

Apprendre, c'est bouger, évoluer, et comprendre que le savoir se construit au moyen d'une activité consciente. La mobilité, comme la diversité, comporte cependant une part de risque, le risque du changement, du déplacement des repères, de la remise en cause des certitudes. Même lorsque la mobilité correspond à des circonstances agréables, l'étrangeté surgit et provoque des troubles. Plusieurs dessins montrent ainsi un personnage, à l'évidence un touriste, heureux mais vaguement perdu : Félix (ChF) met en scène, sous le soleil, un personnage portant chapeau pointu, tenant à la main un « livre chinois » et s'essayant à l'évidence à le parler (bulle contenant des sinocaractères) ; le dessin de Muriel (ChF) montre une gondole et un panneau annonçant Venise, et là aussi un personnage sous un grand soleil s'exerçant à un italien hésitant (« Buongiorna ! heu… non. Bonjournio ! »). Pour Anne (ChF), c'est l'autre, l'étranger qui est représenté, dans un paysage paradisiaque représenté par un palmier, la mer et le sable, dans un sourire de bienvenue (le personnage nous regarde de face et s'adresse à nous, par une bulle marquée de caractères mystérieux, accompagnés de leur traduction : « Bienvenue à vous »). La rencontre est alors là mise en scène au-delà du dessin, dans l'interaction entre celui-ci et son spectateur » et ce sont différents jeux de miroir qui sont mis en place, par ces personnages qui nous regardent, et qui nous placent en position d'être nous-même cet étranger, avec qui on cherche à entrer en contact.

Il est aussi en même temps plus rassurant et plus efficace de ne pas aborder la rencontre seul, mais avec un autre qui, par ce qu'il a à la fois d'identique (il parle la même langue) et de différent (il parle aussi l'autre langue) constitue la médiation qui permet de bouger, de se déplacer, de changer, d'évoluer… de devenir soi-même un autre, comme dans l'exemple suivant du dessin de David.

CERCY Dessin.indd 73 01/11/2009 16:02:54

Exemple 16. David — ChF-AL (G2)



La mobilité est aussi présente dans ces « iconotextes »[22] par les détours que la consigne conduit à opérer. En proposant de dessiner « quelqu'un » qui parle plusieurs langues, on invite, tout en partant de ses propres préjugés sur la pluralité, de les médiatiser au moyen du dessin, ce qui permet de détourner l'attention de soi, en imaginant quelqu'un d'autre, pour mieux revenir à soi, le plus souvent, dans les interactions entre pairs ou les entretiens d'explicitation. On peut ainsi, dans le dessin, imaginer une pluralité fantasmée et ensuite, dans la verbalisation, et grâce aux interprétations co-construites en interaction, revenir à soi et à son expérience. Comme, encore, Thibault lorsqu'il explique représenter dans son dessin son expérience d'essai difficile d'apprentissage de l'allemand avec son oncle par un territoire de la langue démesuré par rapport, par exemple, au Canada, parce

[22] Selon le *Dictionnaire international des termes littéraires*, un *iconotexte* « désigne une œuvre dans laquelle l'écriture et l'élément plastique se donnent comme une totalité insécable » [http://www.ditl.info/arttest/art2202.php, consulté le 09.01.2009]. Nous en élargissons la signification ici à un croisement entre élément plastique et verbalisation, dans la mesure où le « texte » ne se limite pas pour nous à ses formes scripturales.

CERCY Dessin.indd 74 01/11/2009 16:02:54

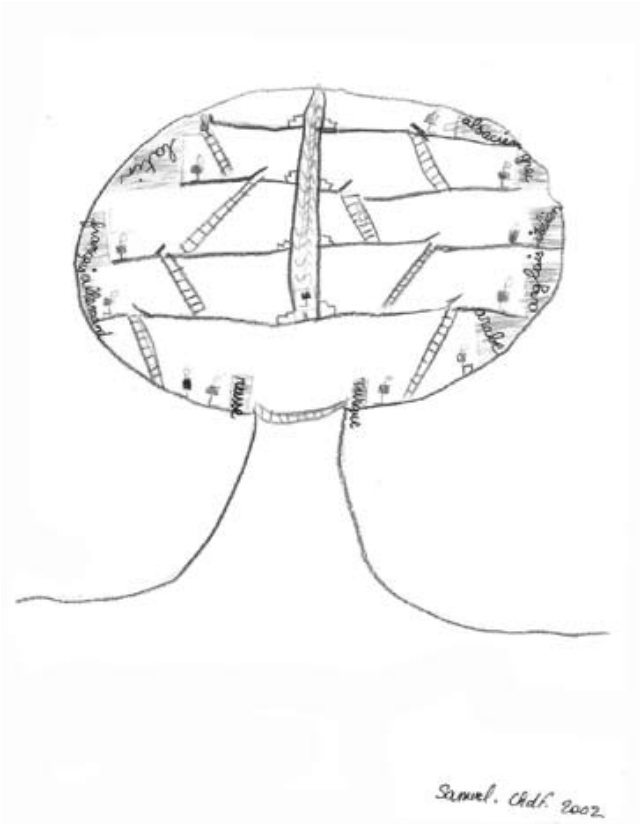
que « le Canada là j'ai fait un peu petit parce qu'i a un peu l'accent et pis y'a des mots français [alors c'est plus facile] » :

Exemple 17. Thibault — Eure 1-Pluri

Th. [...] et l'allemand ben j'ai du mal à l'apprendre parce que mon oncle il est suisse il parle l'allemand. il a essayé d'm'l'apprendre et j'ai eu du mal à l'apprendre
D. alors tu l'as fait plus grand que les autres ?
Th. oui parce que j'arrive pas à l'apprendre

La mobilité est aussi présente, sans qu'elle soit nécessairement conscientisée ou argumentée, dans les « traces » graphiques qui jalonnent de nombreux dessins, comme les « veines » par lesquelles circulent les langues, les chemins, ascenseurs, trappes, passages et autres conduits : « Avec toutes les veines là qui transmettent la/ la langue », nous dit Benoît (Eure).

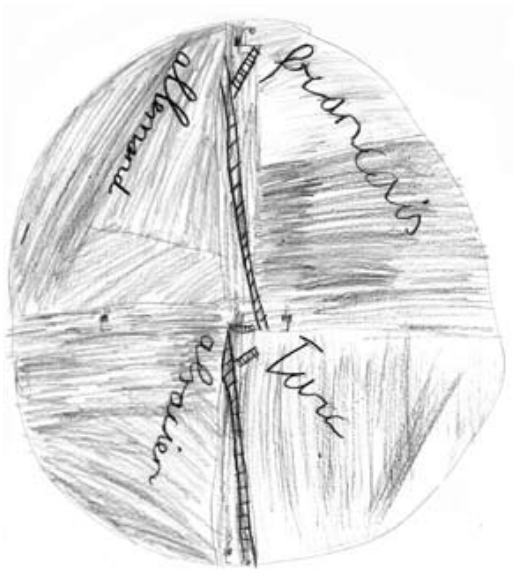
Exemple 18. Samuel — CdF-Pluri



CERCY Dessin.indd 75 01/11/2009 16:02:55

Dans le contexte plurilingue suisse, où les enfants sont encouragés dans le quotidien de la classe à s'appuyer sur l'ensemble de leurs ressources communicatives pour faire sens du lien entre les langues et où le plurilinguisme fait partie des expériences ordinaires, les conceptions du plurilinguisme s'avèrent, de manière générale, plus riches, plus souples et surtout, justement, plus mobiles. Le dessin de Samuel (exemple 16) est particulièrement original à cet égard. Samuel y représente des espaces de langues possiblement ouverts ou fermés les uns ou les autres par un système de trappes, qu'on peut ouvrir et fermer, d'échelles et d'un ascenseur, permettant de passer plus ou moins rapidement d'une langue à l'autre. Si chaque langue dispose ainsi d'un espace réservé dans le cerveau (plus grand pour le latin « parce que c'est une langue dont dérivent les autres »), on remarque toutefois qu'un espace central plus important sert l'ensemble des langues[23], où circulent des petits personnages noirs et rouges, dont les fonctions de « contrôleurs » et de « correcteurs » permettent un bon flux des langues.

Ex. 19. Samuel, Félix, Déborah, Céline — ChF-G4-Pluri



on met toutes nos idées ensemble alors
on est quatre on n'a qu'à partager et on met toutes nos idées ensemble. toi qu'est-ce t'as fait ?
moi j'ai fait un cerveau. comme ça tu fais des étages. quatre. tu dessines quatre langues
ouais pis on met des bonhommes qui vont dans les tiroirs
ouais
bon on met quelles langues ?
français allemand espagnol italien
ouais. ou ben non. français allemand italien/
/anglais
français anglais allemand italien

[23] On paraît là bien proche de la représentation du double iceberg de Cummins (2000).

CERCY Dessin.indd 76 01/11/2009 16:02:55

allemand italien turc. ça te va ?
non. français allemand turc anglais
bon en tout cas moi je sais pas ça
m'est égal. en tout cas français puis
l'allemand puis ?

Une fois en groupe (exemple 17), on voit que Samuel exerce une influence certaine sur ses pairs (présence d'échelles de différentes tailles, horizontales et de traverses, présence de bonhommes régulateurs des langues). Construite sur la coopération et un partage équitable des savoirs (« on est quatre, on n'a qu'à partager », « tu fais quatre tiroirs et on met quatre langues »), la confrontation de leurs représentations amène les enfants à une conception plus épurée et, au final, plus réaliste, des répertoires plurilingues. Samuel, Félix, Déborah et Céline s'entendent ainsi sur quatre langues (au lieu des dix du dessin initial de Samuel), la discussion portant ensuite sur le choix de celles-ci : l'allemand et le français, langues de l'école dans leur contexte scolaire suisse, le turc, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'alsacien, langues présentes dans les répertoires de plusieurs des enfants de la classe. Au final, on retient les deux langues suisses, une langue minoritaire proche (l'alsacien) et une langue de la migration (le turc), un paysage linguistique fort proche de la réalité socio-culturelle de ces enfants.

La co-construction des situations de pluralité/diversité/hétérogénéité linguistique et culturelle, par le dessin et les négociations qu'il contribue à produire, conduit ainsi à explorer et à s'approprier des territoires et à développer des imaginaires de la mobilité concourant à différents types de déplacements. Le type d'approche que nous avons proposée aux enfants (et, implicitement, à leurs enseignants) permet d'instaurer dans les classes des formes de communication interculturelle originale en favorisant cette mobilité, en évitant de figer les identités ou de les mettre en danger, en essayant de montrer que la pluralité et la diversité concernent tout le monde et qu'elle est l'affaire de tous les enfants. Le dessin s'y construit non seulement comme expression des imaginaires de la mobilité linguistique et culturelle, mais aussi comme participant de la construction de ces imaginaires. La construction graphique et interactive des re-

CERCY Dessin.indd 77 01/11/2009 16:02:55

présentations et de leur évolution, les détours qu'elle introduit, permettent alors d'imaginer l'avenir et la négociation interculturelle de cet avenir, d'établir des relations entre les dimensions sociolinguistiques et culturelles, comme de nourrir des formes d'apprentissage interlinguistiques et interculturelles.

CONCLUSION : QUAND LES DESSINS BOUSCULENT LA MÉTHODE

Au départ de nos recherches, nous avions envisagé les dessins essentiellement comme des déclencheurs pour stimuler l'imagination des enfants, comme des supports pour les aider à réfléchir, comme des appuis pour les verbalisations, entre pairs (activités collaboratives) puis entre enfants et chercheures (entretiens d'explicitations). Ils se sont pourtant révélés bien plus que cela, en contextualisant différemment la relation, en transformant radicalement les rapports de place entre les enfants et les chercheures et les rôles alloués à chacun, en modifiant la recherche elle-même, en l'orientant différemment, en nous obligeant à nous poser d'autres questions que celles qui nous préoccupaient. D'une part, l'appui des enfants sur le dessin construit une légitimité différente dans la relation avec le chercheur, l'interprétation se construisant de manière plus négociée et équitable.

D'autre part, les dessins eux-mêmes constituent à la fois des représentations et des détours ; ils ne sont pas qu'un moyen d'expression, mais ont des fonctions heuristiques et formatrices. Ils permettent la mise en scène d'une expérience sociale, réelle ou imaginée, d'anticiper et de s'imaginer dans des parcours de mobilité et de rencontre.

Les dessins sont ainsi à la fois des moyens de la recherche, des supports éducatifs, des outils de formation. En permettant de construire un sens partagé, ils permettent de concevoir, d'imaginer, de construire l'autre/ les autres sans pour autant les figer dans une image stéréotypée ; ils mettent en évidence des positionnements et des conflits, et ouvrent les possibilités de co-construire un espace et de contextualiser la relation. Ils permettent, enfin, d'imaginer un monde pluriel et divers. L'engagement dans leurs dessins implique en effet les enfants dans une posture réflexive, grâce à laquelle ils ne se contentent pas de construire

CERCY Dessin.indd 78 01/11/2009 16:02:55

une représentation des autres et de leur différence, mais qui leur permet de parvenir, aussi, à percevoir et à imaginer le regard des autres sur eux-mêmes (voir aussi Feunteun, 2007). Ce double mouvement permet de revenir à soi, à la construction de son rapport aux autres et à la diversité et contribue ainsi à créer une conscience de l'altérité. La consigne proposée ici, contrairement à d'autres travaux proposant explicitement de représenter l'autre ou les autres, permet de dépasser la question de la rencontre (qu'elle soit coopérative ou compétitive) entre des groupes, des ensembles, des entités (ce qui peut tendre à naturaliser ces entités, à les réifier, à figer des frontières) pour réfléchir à la question de l'interculturel aussi chez les individus, de manière à poser la question de « l'autre en moi » ou « des autres » en moi.

Ce travail amène à questionner, corollairement, le positionnement et la place du chercheur dans sa recherche. Travailler avec les enfants, faire de la recherche **avec** eux et non **sur** eux, implique un déplacement des processus même de la recherche et de l'interprétation en obligeant à questionner la diversité et l'hétérogénéité, la nôtre et la leur, et les manières possibles de la gérer. Ces approches sont aussi très fécondes du point de vue de la formation des enseignants. Elles leur permettent de réfléchir sur les parcours des enfants mais aussi, en miroir, sur les leurs propres, tout en invitant à mettre en œuvre des modalités pour leur prise en compte et leur valorisation.

Au-delà de la conscience des enjeux sociaux liés à la diversité, ces positionnements renvoient plus généralement à la genèse de la pensée occidentale, dans laquelle l'histoire (et, donc, la conscience réflexive) commence avec l'écriture. Cette conception introduit une disjonction et une hiérarchisation entre oralité et écriture et envisage les formes pictographiques comme « un moyen rudimentaire pour exprimer des idées simples » (Severi, 2008, p. 28). Mais des études récentes sur l'art pictural amérindien invitent à remettre en cause ces distinctions (et hiérarchisations) traditionnelles, en mettant en évidence des usages complémentaires de l'iconographie et de la parole chantée concourant notamment à la transmission de la mémoire sociale (Ibid.). Si nous pouvons nous permettre une forme d'analogie, toutes proportions gardées, les modes communicatifs hybrides que nous construisons avec les enfants contribuent à remettre en

CERCY Dessin.indd 79 01/11/2009 16:02:55

question la supériorité indiscutable du verbal et de l'abstraction sur l'iconique et le sensible et à déhiérarchiser des « antinomies [qui] postulent le principe d'une origine unique (une archéologie fondamentale) ou d'une conciliation finale (un concept téléologique), et donc un discours soutenu par cette unité référentielle » (de Certeau, 1990, p. 197). Avec M. de Certeau, nous supposons alors que « le pluriel est originaire » et que « la différence est constitutrice de ses termes » (Ibid.).

Une telle position invite à revisiter, d'un point de vue épistémologique, un certain nombre de questions, en portant un effet de loupe sur des dynamiques interactives et sur les interprétations, souvent univoques, qui les accompagnent. La communication est, en quelque sorte, toujours inégale, mais peut-être davantage encore entre des chercheurs et leurs interlocuteurs. Le recours aux dessins, ici, rend plus visible la remise en cause de cette hiérarchie et les rééquilibrages dans les postures interprétatives ; il reste à s'interroger plus largement sur ce que cela implique dans d'autres formes de relations de recherche, où l'interprétation peut aussi se construire de manière conjointe, tout en conservant à chacun ses responsabilités. Se pose alors la question de la posture du chercheur, qui ne cherche pas « sur » mais « avec » et doit construire, par sa démarche, les moyens de ce positionnement.

Conventions de transcriptions

:	allongement
. ..	pauses plus ou moins courtes
...	pause longue
?	ton montant
/	interruption ou chevauchement
XX	segment incompréhensible
MAJ	mise en relief
Alsace-Pluri	lieu de l'enquête-tâche
Pluri	dessin du plurilinguisme
AL	dessin de l'apprentissage des langues
G3	groupe 3
coll.	Collectif
Eure 1	classe monolingue avec Eveil aux langues
Eure 2	classe monolingue sans Eveil aux langues
ChF	classe plurilingue en Suisse avec Eveil aux langues
Alsace	classe bilingue en Alsace sans Eveil aux langues

CERCY Dessin.indd 80 01/11/2009 16:02:55

BIBLIOGRAPHIE

Beacco, J.-C. (éd.) (2004). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langage*, 154.

Billiez, J. (1989). « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire ». *Lidil*, 2, pp. 17-50.

Brassac, C. & Mietkiewicz, M.-Cl. (2008). « La production conjointe d'un dessin de famille : une histoire interactionnelle ». *Bulletin de Psychologie,* 61, 3, pp. 12-21.

Brody, H. (1988). *Maps and Dreams. Indians and the British Columbia Frontier*. Douglas & McIntyre, Vancouver.

Candelier, M. (éd.) (2003). *Evlang — l'éveil aux langues à l'école primaire — Bilan d'une innovation européenne*. De Boek — Duculot, Bruxelles.

Candelier, M. & Zarate, G. (éds) (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en Questions*, 2, ENS-Éditions, Paris.

Castellotti, V. (éd.) (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Dyalang, Rouen.

Castellotti, V. (2003). « Ça fait pas le bon nombre de lettres. La langue première point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues ». *Triangle,* 19, pp. 133-156.

Castellotti, V. (sous presse). « Réflexivité et pluralité/ diversité/ hétérogénéité : soi-même comme DES autreS ? ». *In* D. de Robillard (éd.). *Vers un paradigme réflexif ? Conditions, modalités, conséquences*. L'Harmattan, Paris.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). « Le proche et le lointain dans les représentations de l'apprentissage des langues ». *In* D. Moore (éd.). *Op. cité,* pp. 101-131.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». *In* J.-Cl. Beacco ; V. Cicurel ; J.-L Chiss & D. Véronique (éds). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses Universitaires de France, Paris, pp. 107-132.

Castellotti, V. & Moore, D (1999). « Schémas en coupe du plurilinguisme ». *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, VALS-ASLA, 70, pp. 27-50.

CERCY Dessin.indd 81 01/11/2009 16:02:55

Cavalli, M. Coletta, D., Gajo, L. Matthey, M. & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. IRRE-VDA, Aoste.

Chapoulie, J.M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago : 1862-1961*. Le Seuil, Paris.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Langues vivantes. Éd. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.

Dabène, L. (1997). « L'image des langues et leur apprentissage ». *In* M. Matthey (éd.). *Op. cité,* pp. 19-23.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). « Linguistic Landscape and Language Awareness ». *In* D. Gorter & E. Shohamy (eds). *Linguistic Landscape : Expanding the Scenery*. LEA/ Routledge, pp. 253-269.

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Folio Essais, Paris.

de Vecchi, G. & Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?* Delagrave, Pédagogie et Formation.

Dolto, F. & J.-D. Nasio, J.-D. (1987). *L'enfant du miroir*. Rivages, Paris.

Feunteun, A. (2007). *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de 5 à 7 ans*. Thèse de doctorat nouveau régime, Tours, UFRT, Dir. V. Castellotti.

Giordan, A. (non daté). « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin d'apprentissage… ! » Consulté en ligne le 14/01/2009 à http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm

Hummel, C. (1992). *Dessine-moi ta grand-mère*. Mémoire de licence en sociologie, Université de Genève, non publié.

Hummel, C., Rey, J.-C., Lalive d'Epinay, C. (1995). « Children's Drawings of Grandparents : A quantitative analysis of images ». *In* M. Featherstone & A. Wernick (eds.). *Images of Aging*. Routledge, London, pp. 149-170.

Kendrick, M. & McKay, R. (2002). « Uncovering Literacy Narratives through Children's Drawings ». *Canadian Journal of Education,* 27, pp. 45-60.

Krumm, H.J. (2008). « Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de

CERCY Dessin.indd 82 01/11/2009 16:02:55

langues» par les enfants plurilingues». *In* G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.). *Op. cité*, pp. 109-112.

Lautrey, J., Rémi-Giraud, S., Sander, E. & Tiberghien, A. (2008). *Les connaissances naïves*. Armand Colin, Paris.

Leconte, F. & Mortamet, C. (2005). «Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil». dans F. Leconte & S. Babault (dir.). *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, Glottopol n°6*, Rouen, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, pp. 22-58.

MacDonald, M. (2008). «Co-Constructing Understandings: The Use of Photographs in Data Generation and Verification». *Journal of Ethnographic and Qualitative Research in Education*, 2, pp 238-245.

Marquilló-Larruy, M. (2000), «Métaphores et représentations du cerveau plurilingue». *In* B. Py (éd.). *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL*, 32, pp. 115-146.

Masson, M. (2000). «Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle de lycée». *La notion de progression*, *Notions en Questions*, 3, pp. 55-66.

Matthey, M. (éd.) (1997). *Les langues et leurs images*. IRDP, Neuchâtel.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Collection LAL, Didier, Paris.

Moore, D. (2005). «Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés». *Synergie France*, 4, pp. 58-75.

Moore, D. (2001). «Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques». In D. Moore (éd.). *Op. cité*, pp. 7-22.

Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Collection Essais, Didier-Crédif, Paris.

Moore, D. (1998). «C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues». *In* J. Billiez (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM, Grenoble, pp. 309-322.

Moore, D. (éd.) (1995). *L'Éveil aux langues*. *Notions en Questions*, 1, ENS-Éditions, Paris.

Moore, D. (1995). «Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues». *Babylonia* 2/95, Fondazione Lingue e Culture, pp. 26-31.

CERCY Dessin.indd 83 01/11/2009 16:02:55

Moore, D. & V. Castellotti (2001). «Comment le plurilinguisme vient aux enfants». In V. Castellotti (éd.). *Op. cité*, pp. 151-190.

Moore, D. & Py, B. (2008). «*Discours sur les langues et représentations sociales» (Chap. 6). In G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy* (eds). *Op. cité, pp. 273-333.*

Niedzielski, N. & Preston, D. (2000). *Folk Linguistics*. Mouton de Gruyter, The Hague.

Morgenstein, S. (1928). *Psychanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant*. Denoël, Paris.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. PUG, Grenoble.

Morphy, H. & Banks, M. (1999). «Introduction: Rethinking Visual Anthropology». *In* M. Banks & H. Morphy (eds). *Rethinking Visual Anthropology*. Yale University Press, New Haven and London, pp. 1-35.

Pahl, K. (2006). «An Inventory of Traces: Children´s Photographs of their Toys in three London Homes». *Visual Communication,* 5 (1), pp. 95-114.

Paveau, M.A. (2007). «Les normes perceptives de la linguistique populaire». *Langage & société,* 119, pp. 93-109.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003) (éds). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Vol 1 et 2, SG/ CIIP, Neuchâtel.

Prudent, L.F. (1981). «Diglossie et interlecte», *Langages,* 61, pp. 13-38.

Razafimandimbimanana, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2 — Haute Bretagne, non publié.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. Sage Publications, London.

Spinelli, L. (2007). «Techniques visuelles dans une enquête qualitative de terrain». Sociétés, 96-2007/2, pp. 77-89.

Trocmé, H. (1982). «La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère». *Revue de phonétique appliquée*, 61-62, Mons.

Vasseur, M.T. & Grandcolas, B. (1997). *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*. SOCRATES-LINGUA Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.

CERCY Dessin.indd 84 01/11/2009 16:02:55

Severi, C. (2008). «Vers une anthropologie de la mémoire». Entretien avec Carlo Severi, effectué par Régis Meyran. *Les grands dossiers de Sciences humaines*, 11, juin-août 2008, pp. 28-31.

Severi, C. (éd.) (2003). *Image et anthropologie, L'Homme* n° spécial, 165, http://lhomme.revues.org/index293.html

Tiberghien, A. (2003). «Des connaissances naïves au savoir scientifique». *In* M. Kail et M. Fayol (éds.). *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. Paris, PUF, pp.333-443.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute, Paris (1ère éd. 1934).

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Wallon, P. (2001). *Le dessin d'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris.

Wallon, P. Cambier, A. & Engelhart, D. (2000). *Le dessin de l'enfant*. Paideïa, PUF, Paris (1ère édition 1990).

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (éds) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, Paris.

CERCY Dessin.indd 85 01/11/2009 16:02:55

CERCY Dessin.indd 86 01/11/2009 16:02:55

Fabienne LECONTE
Université de Rouen, EA 4503 Lidifra
Fabienne.leconte@univ-rouen.fr

QUAND LE DESSIN FAIT DISCOURS : ENQUÊTE AUPRÈS D'ADOLESCENTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE SUR LEUR VÉCU DES LANGUES

On s'accorde à dire que le plurilinguisme sera la règle des sociétés de demain, y compris dans la vieille Europe qui a vu les Etats-Nations se construire en partie sur une équivalence symbolique langue unique — pays unifié. Il fallait donc réduire le plurilinguisme, les langues régionales, les variations dialectales pour imposer la langue de l'Etat. Désormais, la priorité affichée n'est plus la consolidation des Etats-Nations mais la construction d'espaces plus larges, continentaux. La politique linguistique est alors inverse : former des citoyens européens qui maîtriseraient plusieurs langues de l'Union. Mais, changer de politique linguistique prend du temps, la valorisation du plurilinguisme se met en place petit à petit et n'est pas encore complètement intégrée par tous les acteurs des systèmes éducatifs européens. C'est que le plurilinguisme peut prendre des formes très diverses et faire l'objet de représentations non moins diverses. Une des représentations courantes que l'on a ici en France du plurilinguisme n'est pas celle de l'Européen polyglotte — ils sont encore peu nombreux — mais plutôt celle de l'Africain qui a appris plusieurs langues au cours de son existence sans que ces langues ne soient écrites ou apprises à l'école (Leconte 1997). Il n'est en effet pas rare qu'un individu parle quatre ou cinq langues africaines et pour certains, une langue européenne apprise à l'école. Les modalités d'acquisition langagière sont assez différentes de celles en vigueur en Europe où, au moins dans les

CERCY Dessin.indd 87 01/11/2009 16:02:55

représentations, les langues s'apprennent avant tout à l'école en faisant une large place à l'écrit.

Les répertoires plurilingues sont en outre influencés par les modalités d'apprentissage des langues, et par les représentations des locuteurs. Les expériences antérieures et les représentations influencent les nouveaux apprentissages langagiers. Pour mieux comprendre ces influences dans l'appropriation du français langue seconde, C. Mortamet et moi-même avons mené une série d'enquêtes dans des classes d'accueil[1] de la région rouennaise auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France. Pour une première série d'enquêtes, effectuées en 2004, nous avions choisi de nous limiter aux élèves originaires d'Afrique noire et des Anciennes Républiques Soviétiques (ARS), groupes qui nous semblaient particulièrement contrastés tant du point de vue des répertoires plurilingues que des modalités d'apprentissage des langues auxquelles les élèves avaient été confrontés.

UN PUBLIC D'ADOLESCENTS AUX ORIGINES CONTRASTÉES

Certains éléments biographiques rapprochent cependant les adolescents originaires d'Afrique noire de ceux des anciennes républiques soviétiques. Ceux que nous avons interrogés venaient d'arriver en France, ils avaient donc une expérience récente de mobilité. Mais, les élèves scolarisés en classe d'accueil représentent une mobilité particulière : ils ne sont pas dans une démarche de mobilité choisie mais subie, en cela ils diffèrent complètement des jeunes adultes qui viennent suivre une partie de leur parcours universitaire à l'étranger, la mobilité apparaissant alors comme un parcours initiatique dans un monde d'échanges et polyglotte.

La mobilité apparait ici doublement subie : elle l'est parce que les familles ont été contraintes de quitter leur région, la

[1] Les classes d'accueil en collège sont destinées aux élèves de 12 à 16 ans qui arrivent en France sans avoir une maitrise suffisante du français pour pouvoir suivre une scolarité ordinaire. Ils sont inscrits administrativement dans la classe qui correspond à leur âge et suivent un soutien en français autant que nécessaire.

CERCY Dessin.indd 88 01/11/2009 16:02:55

plupart du temps. Elle est aussi subie parce que les adolescents sont jeunes, par définition, et doivent suivre leurs parents sur les chemins de l'exil — c'est le cas le plus fréquent chez les adolescents originaires des anciennes républiques soviétiques que nous avons rencontrés. L'arrivée en France de ces familles, en attente du statut de réfugié politique pour la plupart, est une étape ou un aboutissement suite à un long parcours, comportant souvent plusieurs pays traversés. A ces différents pays traversés correspondent des situations sociolinguistiques souvent complexes, notamment pour les pays du Caucase. Le parcours est à la fois géographique et langagier.

Les adolescents arrivent parfois seuls ou avec un membre de la fratrie lorsque leurs parents sont décédés — parfois de mort violente ; quelques uns étaient enfants soldats, ils ont été recueillis et quittent leur pays en guerre. Dans des contextes plus pacifiques, ils rejoignent un parent déjà en France. D'autres sont là à titre temporaire pour résoudre un problème de santé. Ces situations sont plus fréquentes chez les adolescents originaires d'Afrique noire.

Par ailleurs, on peut signaler l'existence d'enfants de migrants originaires du Sénégal qui ont grandi en France, y sont même nés parfois, et qui ont été envoyés au pays durant quelques années pour être remis « dans le droit chemin ». La confrontation avec l'éducation traditionnelle sénégalaise et la scolarisation en école coranique est alors considérée par les familles comme un moyen d'éviter à l'enfant les mauvaises fréquentations et à terme la délinquance. Mais l'enfant qui, à huit ans, a volé un paquet de bonbons à la supérette du quartier n'était certainement pas volontaire pour un séjour de cinq ans dans les villages de chacun de ses parents. Pour ces enfants, le décalage scolaire lors de leur retour en France peut justifier un passage en classe d'accueil. C'est comme cela que nous les avons rencontrés.

A l'inverse de ces différentes mobilités individuelles, la migration peut s'inscrire dans une histoire collective, celle de l'immigration traditionnelle vers la France, comme c'est le cas pour les adolescents arrivant du Maghreb, de Turquie et pour certains jeunes originaires d'Afrique. Du fait de notre sélection des pays d'origine au départ, cette dimension est moins présente dans notre corpus.

CERCY Dessin.indd 89 01/11/2009 16:02:55

Je n'insisterai plus sur cette dimension subie de la mobilité et du parcours parfois douloureux et dramatique qu'elle comporte. Les adolescents sont jeunes et sont tournés davantage vers l'avenir que leurs parents. Cet arrière-plan est néanmoins à prendre en considération dans les représentations et du plurilinguisme et du parcours de mobilité. Mais le fait que la mobilité ait été subie au départ ne veut pas dire que les adolescents rencontrés continuent à la vivre de manière négative au moment de l'enquête : les sujets donnent du sens à leurs expériences. Nous en verrons des traces différentes selon les sujets.

BUTS ET MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Notre idée de départ était que les adolescents abordaient l'apprentissage du français et la scolarisation dans cette langue en fonction de leur passé langagier et scolaire. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à deux dimensions du plurilinguisme de ces élèves : les répertoires plurilingues et les cultures d'apprentissage. Afin de mettre au jour ces deux dimensions, nous avons choisi de croiser deux modalités d'enquête. Nous avons d'abord demandé aux adolescents « de dessiner ce qui se passait dans la tête de quelqu'un qui parlait plusieurs langues », reprenant en cela la consigne de V. Castellotti et D. Moore (2001). Puis, lors des entretiens semi-directifs qui ont suivi, nous avons demandé aux adolescents de commenter leurs dessins et de nous parler des langues qu'ils avaient apprises, dans quelles circonstances, d'une part, de leurs expériences scolaires, d'autre part.

Ces modalités d'enquête : dessins et entretiens se sont révélées particulièrement adaptées à ce public en cours d'apprentissage du français. Non seulement les dessins ont été d'une richesse et d'une originalité étonnantes mais ils ont aussi permis d'exprimer ce que les compétences en français (en cours d'acquisition) n'auraient pas permis de faire. Le dessin a été une base de négociation dans l'entretien et a permis de contrebalancer la violence symbolique inhérente à ce type d'enquête : adulte *vs* enfant, francophone *vs* en cours d'acquisition, situation scolaire, etc. V. Castellotti (2007 et ici même) soulignait que :

> Le dessin est pour les enfants une activité familière, qui fait

CERCY Dessin.indd 90 01/11/2009 16:02:55

> partie de leur quotidien familial, scolaire, social, mais aussi personnel, intime. A ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène des recherches avec les enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maitrisent au moins aussi bien (souvent mieux même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation.

On peut reprendre ces affirmations telles quelles pour une bonne part de notre public. Le dessin a permis que la relation chercheur — adolescent fonctionne sur un mode collaboratif pour la majorité d'entre eux. Toutefois, certains adolescents plus âgés ont pu se sentir infantilisés. Je l'ai surtout noté lors d'une seconde enquête effectuée en 2008[2]. Cela s'est avéré quand le jeune était plus âgé qu'un collégien ordinaire (15, 16 ans), qu'il venait d'arriver en France (faible acculturation à la culture scolaire française) et qu'il venait d'Afrique (le Rwanda dans ce cas). Lorsque papier et crayons sont très rares, l'activité n'est plus familière. Tracer sur une feuille de papier à l'aide d'un outil qui sert aussi à écrire a, me semble-t-il, à voir avec la culture écrite. D'autres formes d'expression enfantine peuvent être privilégiées lorsque la culture écrite est importée plus récemment dans la société, que l'expression par l'image est réservée à une catégorie sociale particulière (potiers, tisserands, sculpteurs, peintres, etc.) ou fait l'objet d'interdits religieux.

Par ailleurs, l'enquête dans les classes d'accueil a fait l'objet de plusieurs publications (Leconte et Mortamet 2005, 2008a et 2008b, Mortamet Leconte 2007) où notre point de départ fut une analyse des entretiens en lien avec la thématique du support éditorial, les dessins produits par les enfants venant illustrer notre propos. Pour ces rencontres *Dessins et destins : du tracé aux traces,* j'ai souhaité faire l'inverse : partir des vingt-huit dessins qui avaient été réalisés lors de l'enquête de 2004 et voir ce qui permettait de les classer. Suite à ce classement sur des bases avant tout visuelles, j'ai retenu trois critères :

---

[2] Cette seconde série d'enquête, effectuées auprès d'autres classes d'accueil, a porté sur la perception de la variation. Elle est en cours de dépouillement. Cette fois, nous n'avons pas sélectionné en fonction du pays d'origine.

CERCY Dessin.indd 91 01/11/2009 16:02:55

- Le cloisonnement ou non des répertoires dans la représentation ;
- La mise en scène de la forme écrite des langues ;
- Un répertoire représenté différent du sien.

Le premier critère, le cloisonnement, correspond aux représentations du plurilinguisme différent selon les origines géographiques. Le second nous conduira à parler des modalités d'apprentissage des langues en vigueur dans les pays d'origine des élèves. Enfin, le troisième critère nous permettra d'aborder les phénomènes d'occultation mais aussi de projection dans l'avenir.

RÉSULTATS : DES DESSINS DIVERSEMENT CLOISONNÉS

Nous avons supposé *a priori* que les adolescents auprès desquels nous enquêtions avaient des répertoires linguistiques particulièrement contrastés dans les deux groupes choisis au départ : anciennes républiques soviétiques et Afrique noire.

S. Lafage (1979), dans un texte déjà un peu ancien, souligne qu'il n'est pas rare qu'en Afrique, une personne apprenne quatre, cinq langues au cours de son existence. L'enfant apprend en premier lieu sa langue ethnique (la langue de son père dans la majorité des situations où les cultures sont patriarcales et patrilocales) puis la langue de sa mère si elle est différente, puis les autres langues parlées dans la concession et la langue véhiculaire du pays et de la région. Dans des situations de plurilinguisme généralisé, comme celle de Ziguinchor au Sénégal (Dreyfus et Julliard 2005), on assiste à une circulation linguistique entre les idiomes, il n'y a pas de cloisonnement strict des langues dans les pratiques des individus. Ces phénomènes de marques transcodiques en situation de contacts ne sont pas réservés à l'Afrique (Lüdi 1987) mais existent là où la pression normative n'est pas très forte. Les phénomènes de contacts de langues et de marques transcodiques s'étendent aussi aux langues européennes lorsqu'elles sont employées en situation non formelles.

D'autre part, pour cette population, on note une rupture entre les usages oraux et écrits des langues. L'acculturation à l'écrit que représente la migration vers la France est particulièrement prégnante. La première génération n'a généralement pas été sco-

CERCY Dessin.indd 92 01/11/2009 16:02:56

larisée dans le pays d'origine ou seulement peu de temps. Ceux qui ont fréquenté l'école ont suivi une scolarisation en français (plus marginalement dans d'autres langues européennes) : le système scolaire en vigueur dans les pays d'origine, issu le plus souvent du système scolaire colonial, a été calqué sur le modèle français. Pour la majorité des migrants originaires d'Afrique noire en France, la langue de l'écrit est d'abord le français (plus rarement une autre langue européenne) dont la maîtrise sous ses formes orales et écrites procure déjà dans le pays d'origine des bénéfices en termes d'accès à l'emploi, de prestige, etc. Mais l'écriture influence l'organisation intellectuelle des usagers et transforme les rapports sociaux (Goody 1986). On en déduira que cette acculturation à l'écrit ne va pas de soi pour ces populations.

On sait que l'écriture a été introduite au sud du Sahara dès le XI^{e} siècle par les conquêtes arabes. Pour autant cette pratique est restée longtemps confinée à des usages religieux, magiques voire administratifs, l'écriture n'a pas vraiment pénétré profondément les sociétés. Le Mali, par exemple, reste emblématique de la richesse de la culture orale en Afrique. Aujourd'hui encore, plus de la moitié de la population est non alphabétisée sans que cela perturbe réellement le fonctionnement social. Il n'en reste pas moins que la culture écrite a certainement plus pénétré les sociétés d'Afrique noire dans le siècle qui vient de s'écouler que pendant les huit siècles précédents.

On observe dans ce phénomène des différences fortes selon les pays, et à l'intérieur des pays entre les zones rurales et les zones urbaines par exemple, entre les générations aussi. Globalement, on peut toutefois retenir pour l'ensemble de cette zone une répartition fonctionnelle des langues et des usages dans laquelle on distingue trois catégories.

Les traits « oralité » et « écriture » sont évalués par des signes + ou — selon l'importance des pratiques langagières orales ou écrites dans ces langues :

- La première catégorie serait constituée des langues africaines véhiculaires ou vernaculaires parlées, acquises et transmises oralement ainsi que dans certaines zones la langue européenne vernacularisée [+ + oralité ; — écriture].

CERCY Dessin.indd 93 01/11/2009 16:02:56

- La seconde contiendrait l'arabe classique pour les musulmans qui, à l'inverse, est appris par cœur. Cet apprentissage peut permettre, assez rarement, de lire d'autres textes en arabe mais ne permet pas d'avoir une pratique orale de cette langue [— — oralité, + + écriture]. Cette dimension concerne la zone sahélienne, il n'y a pas de tradition islamique dès que commence la grande forêt.
- Enfin, le français (ou une autre langue européenne) est la langue de prestige, que l'on peut utiliser par souci d'ostentation. C'est aussi la langue de l'école, de l'écrit et du pouvoir. La dimension écrite de la langue participe pleinement à son prestige. [— + oralité, ++ écriture].

Cette répartition montre une rupture forte entre les usages oraux et écrits des langues.

On peut noter qu'à l'inverse, la répartition des usages oraux et écrits des langues ne se retrouvent pas dans les anciennes républiques soviétiques où la tradition écrite et grammaticale est forte et ancienne, elle concerne aussi bien le russe que d'autres langues de longue tradition écrite (le géorgien par exemple). D'autre part, nous ne disposons pas d'autant d'études approfondies et documentées sur le plurilinguisme en vigueur dans les régions du Caucase. La documentation est à l'inverse abondante sur les différentes sociolinguistiques de l'Afrique noire (Calvet, 1974 et *passim*).

On posera — provisoirement — la répartition des langues et des usages suivante :

- La langue du pays, langue première des adolescents, langue de scolarisation depuis l'indépendance, langue vernaculaire : ex géorgien, azéri, ukrainien. D'autres langues vernaculaires peuvent être parlées en famille : arménien, izit.
- Le russe, langue véhiculaire, support de la culture russe en partage avec d'autres ARS, langue d'une partie de la presse, etc. Le russe est la plupart du temps appris à l'école, et souvent langue de scolarisation à côté de la langue nationale ;
- D'autres langues européennes (anglais, allemand) et le français en cours d'acquisition.

CERCY Dessin.indd 94 01/11/2009 16:02:56

- Dans ce cas, il n'y a pas de rupture entre les usages oraux et écrits des langues.

A cette répartition des langues et des usages correspond une représentation différente selon les adolescents. Lorsque les langues sont à la fois apprises à l'école et dans l'environnement (adolescents ARS), elles sont dessinées cloisonnées alors que c'est l'inverse pour les enfants originaires d'Afrique noire qui dessinent des personnages dans lesquelles les langues ne sont pas séparées par des cloisons. Pour les Africains, la configuration la plus répandue dans les dessins est la suivante : langue(s) vernaculaire(s), langue(s) véhiculaire(s), français. On a retrouvé cette configuration chez six adolescents originaires d'Afrique de l'Ouest mais de pays différents :

Aminata, Guinée : *poular, soussou, français*

Mamadou, Guinée : *poular, soussou, français*

Fatoumata, Mali : *soninké, bambara, français*

Abou, Sénégal : *wolof, français* (le wolof est la langue de l'ethnie wolof et le véhiculaire du pays).

Ousmane, Sénégal et France, *poular, wolof, anglais, français* (analysé plus bas)

Aïssatou (ci-dessous).

Ces trois pays appartiennent à la même aire culturelle qui a connu une résistance importante à la colonisation et à l'acculturation qui en résulte. Sur le plan linguistique cela se traduit par l'existence de grandes langues véhiculaires transnationales appartenant à deux grands groupes linguistiques : mandé (bambara/dyula, soussou) et ouest-atlantiques (wolof et dans une moindre mesure poular). Le français, malgré ses fonctions officielles, a un corpus faible.

Les adolescents viennent de milieux différents : paysan pour Mamadou et Aminata, élite urbaine pour Fatoumata qui a été scolarisée en école privée au Mali ; populaire urbain pour Abou. Les origines sociales n'affectent pas ici la représentation graphique, l'aire culturelle est plus importante. J'ai choisi le dessin[3] d'Aïssatou comme emblématique de cette catégorie.

Aïssatou, 13 ans, a été scolarisée brièvement au Sénégal avant sa venue en France. Les langues ont donc été apprises dans cet

[3] Je n'ai reproduit qu'un seul dessin pour des raisons d'édition. J'ai choisi celui qui était dessiné au crayon donc le plus facilement reproductible.

CERCY Dessin.indd 95 01/11/2009 16:02:56

ordre : soninké (vernaculaire), wolof (langue véhiculaire du Sénégal), français (langue officielle et de scolarisation au Sénégal).



Il me semble que l'absence de séparation entre les langues dans les dessins correspond à la conscience des contacts de langues existant en Afrique d'une part, au moindre bouleversement dans les usages langagiers d'autre part. C'est que pour ces élèves, la migration vers la France ne représente pas une rupture absolue du point de vue des usages langagiers. Ces adolescents pratiquaient la langue vernaculaire en famille et éventuellement dans le village pour les ruraux, la langue véhiculaire avec les autres groupes et le français à l'école. Désormais, le français devient à la fois la langue de l'environnement en plus de la langue de l'école, le vernaculaire continue à être parlé en famille. C'est donc l'emploi de la langue véhiculaire qui régresse le plus, notamment pour les adolescents qui vivaient en ville.

Pour certains d'entre eux, les exigences en français écrit comme oral ont beaucoup augmenté : les deux adolescents guinéens (Aminata et Mamadou) nous ont expliqué que le soussou et le poular étaient employés conjointement avec le français en classe lorsqu'ils étaient en Guinée. Mais pour d'autres, au Sénégal ou au Mali (Abou, Aïssatou, Fatoumata), le français était déjà la langue de scolarisation alors que le système scolaire dans le pays a été largement inspiré par le modèle français en vigueur dans les années soixante. Ce qui n'exclut pas toutefois l'emploi

CERCY Dessin.indd 96 01/11/2009 16:02:56

des langues locales dans les classes. Enfin, certains collégiens ont fréquenté des écoles privées prestigieuses dans le pays d'origine, les programmes de celles-ci sont clairement calqués sur le système scolaire français actuel. Pour ces adolescents, le passage en classe d'accueil est de courte durée. Il permet à l'adolescent de souffler un peu dans une structure plus protégée, le temps de s'adapter à son nouveau pays. On le voit, à l'intérieur du groupe d'adolescents originaires des pays francophones, il n'y a pas d'homogénéité entre les élèves quant à l'exposition au français et la maitrise de celui-ci sous ses formes orales et écrites, dialectalisées ou non.

La représentation non cloisonnée des répertoires n'est pas réservée aux élèves venant de pays francophones. Nous en avons un exemple avec Antonio, originaire d'Angola, pays lusophone qui dessine les langues comme étant complètement mélangées.



On peut utiliser l'image de la pelote de laine, utilisée par un chaton pour jouer, pour décrire son dessin. La première langue acquise d'un côté, la langue du pays de résidence et de scolarisation de l'autre semble tout de même occuper des espaces particuliers. Son dessin est légendé de gauche à droite : guibondon, spaol, portuge, aubundu, digala, France. Lors de l'entretien, il commente son dessin en expliquant que les légendes de gauche à droite correspondent à l'ordre d'acquisition des langues. D'abord le kikongo acquis dans sa petite enfance en famille, puis l'espagnol appris lors d'un séjour en Espagne avec sa mère quand il avait cinq ans. De retour en Angola au bout d'un an, il est scolarisé en portugais et apprend le mbundu, langue véhiculaire de Luanda puis le lingala grand véhiculaire d'Afrique centrale (Angola mais aussi Congo Brazzaville et Kinshasa). Ces deux langues ont été apprises pour les mêmes raisons : communiquer avec ses camarades dans la cour ou le quartier. A treize

CERCY Dessin.indd 97 01/11/2009 16:02:56

ans, il part rejoindre son père en France et apprend le français. A chaque étape de sa (courte) vie correspond l'apprentissage de nouvelles langues ce qui, pour Antonio, semble très naturel et ne pas lui poser de difficultés. Les langues européennes et africaines sont mises sur le même plan dans le dessin comme dans le discours. On notera qu'il dessine trois langues de chaque catégorie (bantoues et romanes) et qu'il déclare lors de l'entretien s'appuyer sur ses connaissances en langues européennes pour l'apprentissage du français. Les parentés et proximités linguistiques sont clairement identifiées.

La représentation du plurilinguisme des adolescents originaires des anciennes républiques soviétiques est fort différente. Fréquemment, les langues sont séparées par des cloisons qui apparaissent bien étanches à l'observateur. Un bon exemple est celui d'Ilkin, 14 ans originaire d'Azerbaïdjan. Comme pour la série précédente, on montre un dessin représentatif d'une série de quatre adolescents originaires des ARS.



Les quatre langues ici représentées sont le turc, le russe, le français et l'azéri (langue apparentée au turc) mais ce ne sont pas les langues qui sont écrites mais les noms des Etats. Les frontières ne sont pas seulement linguistiques. Ilkin a d'abord parlé azéri puis a été scolarisé en russe et en azéri avant de suivre sa famille en France. Au moment de l'enquête toute la famille attendait le statut de réfugié politique. L'entretien fut parfois difficile, au vu des compétences en français d'Ilkin arrivé depuis peu. Il semble que la Turquie soit présente dans ce dessin au vu de la parenté linguistique entre les deux langues (azéri et turc), à l'appartenance à une communauté qui en dé-

CERCY Dessin.indd 98 01/11/2009 16:02:56

coule et grâce à un enseignement du turc en Azerbaïdjan. Notons toutefois que le turc est aussi la langue de plusieurs enfants de la classe d'accueil. L'azéri est la langue première, la langue de la famille et la langue officielle du pays d'origine. Le russe en revanche a été langue de scolarisation au côté de l'azéri. Il conserve des fonctions véhiculaires, ici en France, entre élèves originaires des ARS.

Au-delà des répertoires de chaque adolescent originaire du Caucase, il semble que l'impression de cloisonnement linguistique aille de pair avec la conscience de cloisonnements étatiques et identitaires.

Voici la liste des légendes dans les quatre dessins se présentant sous cette forme de cloisonnement[4] :

Rézo (Géorgie), arménie, géorgie, russe, français ;

Nino (Géorgie), France, russ, géorgie, Arméni ;

Levan (Géorgie), Géorgie, Français, Russe.

Pour les élèves originaires des pays du Caucase, les différentes langues ont été apprises à la fois à l'écrit et à l'oral. Il est probable que l'impression qu'ont ces élèves d'avoir à faire à des entités distinctes, bien séparées, soit renforcée par les modes d'apprentissage langagier. Les langues sont apprises à l'école et avant tout à l'écrit : rappelons qu'une partie non négligeable de la scolarisation se fait toujours en russe qui reste la langue internationale, la langue véhiculaire entre anciennes républiques soviétiques. De plus aux différentes langues apprises peuvent correspondre un alphabet distinct (cyrillique, latin, géorgien). Ces représentations n'impliquent pas l'absence de marques transcodiques dans les pratiques langagières caucasiennes mais, plus simplement, que les adolescents ne l'intègrent pas dans leurs dessins, dans leurs représentations. Lorsqu'une langue est aussi une matière scolaire, on insiste plus sur ces différences avec d'autres langues, inscrites elles aussi au programme, que sur les convergences. Pour reprendre la terminologie de Calvet (2004), les adolescents originaires des ARS ont une représentation digitale des langues : ensembles discontinus, discrets, homogènes, alors que les enfants originaires d'Afrique noire en ont plutôt

[4] Pour éviter une interprétation abusive de ma part entre noms de langue sans majuscule et noms de pays avec majuscule, je maintiens la graphie des dessins. Le nom entre parenthèse est celui du pays d'origine.

CERCY Dessin.indd 99 01/11/2009 16:02:56

une représentation analogique. Ces dessins montrent en outre l'importance des questions d'identité nationales, régionales, etc., pour les adolescents originaires des ARS.

L'équivalence langue/pays ne se retrouve pas de manière aussi nette chez les deux adolescents ukrainiens interrogés. Mais, d'une part l'ukrainien et le russe sont apparentés et d'autre part, jusqu'à la fin de l'ère soviétique la pratique de l'ukrainien était très fréquemment mêlée de russe. De surcroît la scolarisation se faisait en russe. A partir des années quatre-vingt-dix, on a introduit l'ukrainien comme langue de scolarisation au côté du russe et sa pratique est devenue un symbole d'indépendance nationale. Pourtant, aujourd'hui encore, bon nombre d'Ukrainiens parlent et écrivent plus facilement le russe que l'ukrainien. Du point de vue linguistique — langues très proches — comme du point de vue des pratiques langagières, il était difficile (en 2004) de tracer un trait entre le russe et l'ukrainien.

Enfin, soulignons l'existence de deux dessins d'élèves originaire d'Afrique qui représentent des noms de pays correspondant aux noms de langues. Elles sont toutes deux originaires d'Afrique centrale, Congo Brazzaville ou Kinshasa et viennent d'un milieu urbain. Dans les deux cas le français est beaucoup plus présent dans les usages qu'en Afrique de l'Ouest. J'avais en outre noté dans une recherche plus ancienne, (Leconte 1997) des différences importantes dans les comportements des migrants africains selon qu'ils viennent d'Afrique de l'Ouest ou d'Afrique centrale. Dans le premier cas les familles choisissent, le plus souvent, de transmettre les langues africaines à leurs enfants alors que les migrants originaires d'Afrique centrale privilégient plus volontiers une identité francophone. Ces grandes tendances se retrouvent ici. La première adolescente cite deux langues «congo», et «français». Le cerveau est là aussi divisé par deux traits de crayon... Mais les noms de langues ne rentrent pas dans les cases tracées, le français déborde largement dans la case «congo»; il est vrai que le français est aussi parlé au Congo. Le second dessin, celui de Béatrice, 13 ans, est plus difficile à classer selon le critère du cloisonnement. Béatrice a dû quitter précipitamment le Congo en situation de guerre civile pour assurer sa sécurité. Elle appartient à l'élite du pays — son père était enseignant de chimie au Congo — et a été scolarisée dans

CERCY Dessin.indd 100 01/11/2009 16:02:56

une école privée dont les programmes sont calqués sur ceux en vigueur en France.



Cinq langues / pays figurent : congolais, zaïrois, français, anglais et portugais mais certaines langues, représentées chacune par une tâche de couleur différente, se trouvent à plusieurs endroits dans le cerveau. Il n'y a pas de réification une langue, un lieu, une identité, les langues européennes se parlent à la fois en Afrique et en Europe. Toutefois, les adolescents originaires des deux Congo (Brazzaville et Kinshasa) sont arrivés en France suite à des situations de guerre civile. Il est logique que le marquage de frontières soit présent. C'est l'inverse pour les adolescents originaires d'Afrique de l'Ouest qui ont vécu en paix.

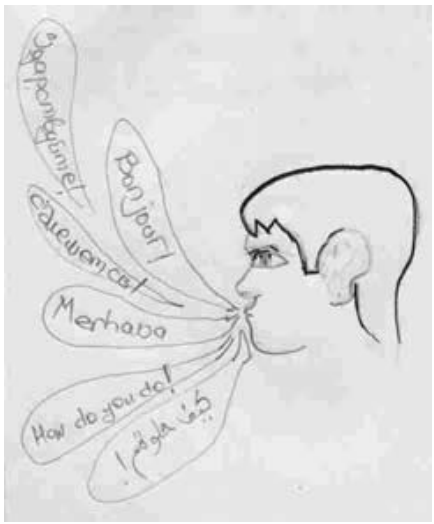
En résumé, le critère du cloisonnement fait clairement ressortir l'origine géographique : des barrières entre les langues pour les adolescents caucasiens, des cloisons moindres ou absentes pour les Africains.

LES REPRÉSENTATIONS SCRIPTURALES

On a vu l'importance des modalités d'apprentissage des langues (oral, écrit) dans les représentations et l'impression de continuité / discontinuité qu'elles induisaient. Cette importance est en outre confirmée par le fait que seuls certains enfants originaires des ARS ont utilisé la forme écrite des langues ou une représentation des langues sous forme de livres dans leur dessin. Nous nous arrêterons sur deux exemples.

CERCY Dessin.indd 101 01/11/2009 16:02:56

Le premier est celui de Nadar, originaire du Kazakhstan, qui parlait kazakh et russe avant de venir en France mais qui avait étudié outre le kazakh et le russe, l'arabe, l'anglais, le turc et le français dans une prestigieuse école d'interprètes au Kazakhstan avant de venir en France. Il représente les langues sous formes de bulles de bande dessinée : le personnage dit bonjour dans chaque langue. C'est le seul élève qui ne cite pas le nom des langues qu'il parle, mais qui écrit du texte dans ces langues. Elles sortent de la bouche, elles sont donc parlées. De plus chaque langue est représentée dans l'alphabet qui la transcrit. La compétence langagière est donc à la fois orale et écrite, nous avons une mise en scène d'une compétence langagière complète. On est loin d'une connaissance théorique des langues. Nadar nous présente un véritable plurilinguisme communicatif[5].



On pourrait penser que les adolescents originaires d'Afrique de l'Ouest aient pu jouer eux aussi avec les alphabets. Les langues africaines ont été décrites, certaines font l'objet désormais d'un enseignement dans certains contextes[6], mais toujours en alphabet latin[7]. Cependant presque tous les adolescents venant

[5] L'entretien de Nadar fut analysé en détail dans Leconte, Mortamet, 2005, op. cit., pp. 33-37.

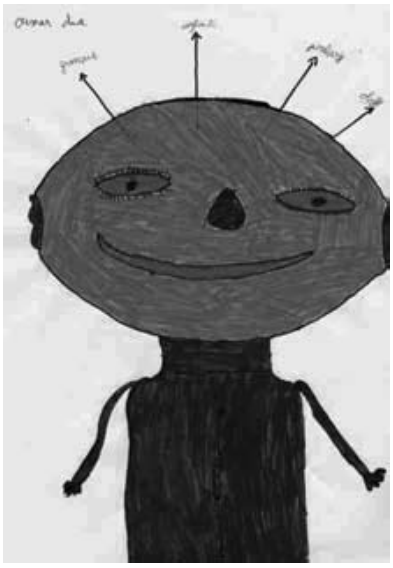
[6] Par exemple le bambara, le poular, le soninké ou le wolof pour les langues citées ici.

[7] La pratique de l'écriture de certaines langues africaines grâce à l'alphabet arabe a été répandue chez les lettrés dans la zone sahélienne. Actuellement cette

CERCY Dessin.indd 102 01/11/2009 16:02:56

de la zone sahélienne ont été scolarisés à l'école coranique en plus ou à la place de l'école conçue sur le modèle européen, ils ont donc appris à écrire en alphabet arabe. Aucun d'entre eux n'a pourtant cité spontanément l'arabe comme faisant partie de son répertoire. Par exemple, Ousmane, interrogé sur ses compétences en arabe alors qu'il est né en France et a été envoyé au Sénégal à l'âge de huit ans pour être scolarisé pendant 5 ans en école coranique (de 8 à 13 ans), nous a répondu que « l'arabe c'est pour la religion ». Il n'est pas considéré comme une langue, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. La mobilité d'Ousmane n'a pas été bien vécue. Il n'est pas surprenant dans ce contexte que la langue *medium* de l'enseignement soit exclue du répertoire.

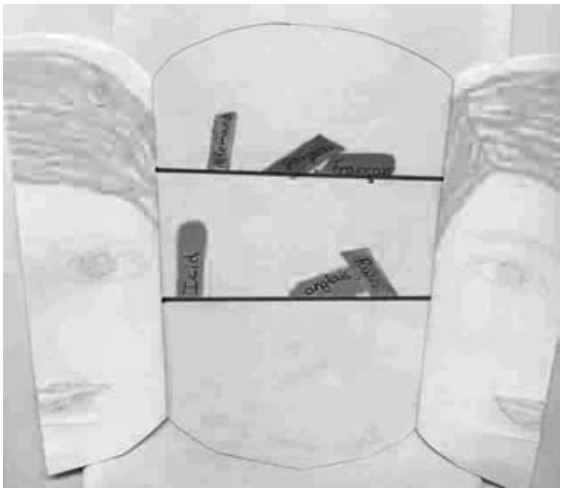
Personne dans ce groupe n'a revendiqué savoir écrire l'arabe. Notons qu'Ousmane, comme nombre de ses camarades, a fait figurer l'anglais appris à l'école dans les langues de son répertoire. Ce n'est pas la modalité « apprentissage en contexte institutionnel » qui l'empêche de reconnaitre l'arabe comme « langue » mais les usages exclusivement religieux de l'arabe et le contexte d'apprentissage. L'anglais est appris pour pouvoir communiquer par la suite avec cette langue. On le fait figurer dans le dessin. Alors que l'arabe n'est appris que pour lire le Coran ou prier. Il ne figure donc pas.



pratique tend à régresser du fait de la scolarisation en langue européenne et de l'alphabétisation des adultes en langue locale.

CERCY Dessin.indd 103 01/11/2009 16:02:56

Une autre représentation scripturale nous est donnée par le dessin de Marina dans lequel à l'intérieur de la tête se trouve deux étagères sur lesquels se trouvent des livres, intitulés, *allemand, géorgien, français, isid, anglais, russ*. Les livres s'élèvent ou s'affaissent selon la pratique qu'elle en a au moment de l'enquête. Mais on ne peut présenter le répertoire langagier de Marina sans, au préalable, parler de son histoire. Marina vient de Géorgie, elle est arrivée depuis un an et demi au moment de notre rencontre. Comme nombre de ses camarades originaires des ARS, elle ne parlait pas du tout le français avant sa venue en France. Il semble qu'elle a été scolarisée — en russe exclusivement — seulement trois ou quatre ans dans son pays d'origine, sa scolarité ayant été interrompue «parce qu'il y avait des problèmes».



Marina nous explique que le russe est en train de tomber parce qu'elle ne le parle presque plus. Actuellement, elle ne pratique cette langue qu'avec les enfants de ses voisins qui ne parlent pas français. Le géorgien est encore plus bas que le russe puisqu'elle ne le pratique pas en famille et qu'elle ne l'utilise pas comme langue véhiculaire. De plus, je viens de souligner que sa première scolarisation a eu lieu exclusivement en russe. Le géorgien n'était alors que la langue parlée dans l'environnement. Sa langue familiale est en outre le isid (ou izit), variété de kurde parlé par les Yézidis, Kurdes qui sont restés fidèles à la religion zoroastrienne. Les persécutions dont ils font l'objet en Géorgie mais aussi en Arménie expliquent que les Yézidis soient plus nombreux à Berlin que dans le berceau de la culture du groupe. On rejoint là «les problèmes» évoqués par Marina dans

CERCY Dessin.indd 104 01/11/2009 16:02:56

son entretien pour justifier la rupture dans sa scolarité. Quoi qu'il en soit, dans son dessin, le isid, langue qu'elle parle mais qu'elle n'écrit pas, est représenté comme les autres langues. Marina ne reprend pas à son compte la minoration dont le isid fait l'objet dans son pays d'origine : non seulement le isid est aussi représenté par un livre mais il est bien dressé, la langue identitaire et familiale n'est pas prête de tomber, contrairement au russe et au géorgien qui s'affaissent.

Il nous reste à commenter trois autres livres : le français, l'anglais et l'allemand. Le français est quasiment posé à plat sur l'étagère alors que l'allemand est bien dressé et que l'anglais occupe une position intermédiaire. Mais ce que l'on exige de Marina en français, langue de l'environnement, de la communication quotidienne en dehors de la famille et surtout langue de scolarisation est beaucoup plus important que dans les autres langues. Lorsqu'elle commente ses compétences en français, Marina cite d'abord ses difficultés à l'écrit, en orthographe en particulier. C'est la raison pour laquelle le français peine à s'élever. En revanche, l'allemand lui procure une véritable sécurité linguistique parce qu'elle débute son apprentissage dans une classe de grand débutant en quatrième en même temps que les autres élèves. Selon sa propre expression, elle se sent bien parce qu'elle est au même niveau que les autres. L'anglais dans cette configuration occupe une position intermédiaire : il est plus haut que le français parce que les exigences sont moindres mais plus bas que l'allemand qui ne lui procure pas la même sécurité linguistique : elle est arrivée en France en classe de cinquième, les autres élèves avaient donc déjà commencé l'apprentissage de l'anglais en sixième et éventuellement en primaire.

Marina a suivi ses parents sur le chemin de l'exil. Pour autant la mobilité est perçue positivement et considérée comme un des éléments d'identité. A l'inverse d'Ousmane, il n'y a pas rejet d'une des langues apprises dans un des contextes traversés mais appropriation.

On pourrait rapprocher le dessin de Marina de celui d'Antonio puisque tous deux revendiquent six langues quels que soient les usages et le prestige qu'elles ont en France et dans les pays d'origine. Toutefois ce qui me semble le plus significatif c'est d'une part, la valorisation, déjà rencontrée, des langues étrangères ap-

CERCY Dessin.indd 105 01/11/2009 16:02:57

prises à l'école ; celles-ci sont intégrées au répertoire y compris lorsque la compétence dans ces langues est faible. On voit l'intérêt ici d'intégrer le plus tôt possible les adolescents nouvellement arrivés dans des cours de langue étrangère. Ces cours n'empêchent en rien l'acquisition du français mais donnent aux élèves une sécurité linguistique et peuvent valoriser leurs compétences plurilingues, y compris lorsque leurs répertoires ne correspondent pas à des langues enseignées à l'école et prestigieuses en France.

L'autre aspect à souligner c'est l'influence des modes d'apprentissage dans les représentations. Seuls des adolescents originaires des ARS, qui ont appris leurs langues à l'oral et à l'écrit, représentent leurs langues sous des formes écrites.

Il nous reste maintenant à traiter des dessins qui ne font pas correspondre répertoire langagier et langues représentées.

LE PLURILINGUISME DES AUTRES

J'ai regroupé ici les adolescents qui, pour des raisons diverses, ont eu une lecture différente de la consigne « dessine ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». Ils ne sont pas si nombreux : quatre, et représentent des cas particuliers qui cependant peuvent être emblématiques de situations plus fréquentes. Nous n'en présenterons que deux. Le premier d'entre eux, Dramane, seize ans est originaire du Sénégal, en France depuis six mois. Il dessine un personnage qui parle *France* et *langue Ammérique*.



CERCY Dessin.indd 106 01/11/2009 16:02:57

Mais lorsqu'on lui demande quelles langues il parle lui, il dit qu'il parle *français* et *sénégalais*. L'emploi de l'adjectif sénégalais montre qu'il ne s'attend pas à ce que l'on connaisse les langues en usage au Sénégal. Dans l'entretien comme dans le dessin, il fait preuve d'une adaptation *a priori* à l'interlocuteur, les langues, en Europe, sont corrélées au pays où on les parle. Lorsqu'on lui demande de quel sénégalais il s'agit, il explique sans gêne apparente qu'il parle soninké (sa langue ethnique), le wolof (langue véhiculaire du Sénégal) et un peu de poular. S'il ne dessine pas spontanément son plurilinguisme ce n'est pas, au vu de l'entretien, par intériorisation de la minoration mais parce que les compétences en langues africaines n'ont apparemment pas d'intérêt pour son interlocutrice et peu pour lui. Il parle soninké, un peu de wolof et français avec son frère ainé chez qui il vit et parfois poular au foyer El Hadj Omar[8] où il se rend presque quotidiennement. Cela ne mérite pas d'être dessiné à l'inverse d'un bilinguisme *langue ammérique / France*.

Dramane a un parcours différent de la majorité des élèves de classe d'accueil : il est originaire de D., village de la moyenne vallée du Sénégal où la très grande majorité des hommes a émigré. Il y passe ses premières années et est scolarisé pendant cinq ou six ans en français. Il réside ensuite à Dakar pendant deux ans où il apprend le wolof et continue à être scolarisé en français. Après Dakar vient le temps de la venue en France où il rejoint trois de ses frères aînés. Il vit chez le plus âgé d'entre eux, qui a trente ans et vit seul. La mobilité de Dramane correspond à une pratique traditionnelle très réglée. De tous temps, les jeunes hommes soninkés ont quitté le village pour aller travailler dans des contrées plus rémunératrices avant de revenir au village. Plus mûrs et possédant un petit pécule, ils pouvaient alors se marier. Ces départs avaient traditionnellement une fonction d'initiation. Cette mobilité traditionnelle a pris une nouvelle ampleur lorsque la société soninké fut bouleversée par la colonisation. La destination favorite fut d'abord la Côte d'Ivoire, puis la France, lorsque ce pays a manqué de main d'œuvre. La rencontre de deux phénomènes, la migration temporaire comme parcours initiatique d'un côté et la demande de main d'œuvre de l'autre, explique que,

[8] Ce foyer pour travailleurs vivant seuls accueille exclusivement des Poular et des Soninké, il joue un rôle social important dans la communauté.

CERCY Dessin.indd 107 01/11/2009 16:02:57

jusqu'en 1975, les Soninkés[9] représentaient la moitié de la population originaire d'Afrique noire en France. En arrivant en France à seize ans, non pas pour étudier mais pour travailler, Dramane se situe dans la lignée de ses pères, partis pour faire vivre la famille restée au pays. Il n'est pas triste d'avoir quitté sa famille mais est honoré de cette mission. On le comprend mieux lorsqu'il évoque, dans l'entretien, la langue qui concentre toutes ses ambitions et ses fantasmes : l'anglais qu'il « adore ». Il montre ainsi toute la valeur qu'il accorde à une langue qu'il ne maîtrise pourtant pas et, nous laisse voir son ambition. Sa mission serait certainement plus réussie s'il émigrait en Amérique. C'est le véritable rêve américain que Dramane évoque ici. Les langues qu'il met en avant dans son dessin sont les langues qui, pour lui, représentent l'avenir, la réussite sociale, ce qui serait l'aboutissement de sa mobilité. Il est vrai qu'avec le durcissement des politiques d'immigration françaises, les destinations des Soninké se sont élargies : d'abord, l'Espagne et l'Italie qui furent un temps moins fermées puis, les Etats-Unis et le Canada, pays d'émigration par excellence. Dans son dessin Dramane ne représente pas les langues du présent (langues sénégalaises et français) mais les langues de l'avenir tel qu'il se l'imagine.

Les raisons pour lesquelles Achot, treize ans, originaire d'Arménie dessine, dans un premier temps, certaines langues seulement de son répertoire portent moins à l'optimisme. Le premier dessin d'Achot est plutôt sombre, elle y représente deux ou trois langues présentes dans le coin droit de la tête : l'arménien et le russe auquel elle ajoute le géorgien dans l'entretien, les langues étant cloisonnées et le visage peu expressif.



[9] Les Soninké occupent traditionnellement un territoire qui a été découpé par les frontières héritées de la colonisation. Ils sont désormais à cheval sur trois Etats : le Mali, la Mauritanie et le Sénégal.

CERCY Dessin.indd 108 01/11/2009 16:02:57

Dans cette première présentation, les répartitions des langues et des usages semblent simples : l'arménien est la langue des échanges quotidiens, c'est aussi la première langue apprise à l'école dès l'âge de sept ans avant le géorgien et le russe. Elle déclare en outre parler l'arménien encore aujourd'hui avec sa sœur, le géorgien avec ses amies géorgiennes de la classe d'accueil, même si c'est pour elle la langue la plus difficile de toutes, sans doute à cause de son alphabet très particulier. Un peu plus avant dans l'entretien, elle déclarera savoir écrire en arménien, en russe et connaître l'alphabet géorgien. Une fois cette description faite, Achot évoque dans son entretien une autre langue, qu'elle commente par «*vous connais pas*», le isid[10]. Achot appartient comme Marina à une communauté kurde minoritaire mais cette fois vivant en Arménie. La comparaison s'arrête là puisque Marina évoquait un plurilinguisme harmonieux où chaque langue du répertoire était représentée. Achot, en revanche, ne cite le isid que lorsqu'elle n'a pas d'autre choix, lorsqu'on lui demande quelle langue elle parle chez elle.

E : d'accord et tu parles que cette langue-là
A : ouais
E : avec ta famille
A : mais ils sont connais pas français c'est pour ça
E : ouais mais tout le monde parle arménien chez toi
A : non
E : non qui est-ce qui parle arménien
A : c'est moi que je parle avec mon grande sœur
E : ah mais tes parents ils parlent une autre langue
A : ouais mon père et ma mes parents ils se parlent isid
E : et pourquoi tu as pas dessiné isid
A : Je sais moi je parle pas je je l'oublie j'veux pas j'oublie arménie j'parle en arménie c'est pour ça

Elle semble en effet n'utiliser le izit que lorsqu'elle ne peut faire autrement, c'est-à-dire avec ses parents et sa petite sœur de cinq ans qui a oublié l'arménien. Au vu de la dernière phrase de cette séquence, on mesure la difficulté d'Achot à vivre avec sa langue familiale. On peut penser qu'elle veut oublier ses origines yézidies et qu'elle met en avant ses origines arméniennes. Cette attitude montre qu'elle a intériorisé la stigmatisation voire

[10] Je maintiens l'orthographe proposée par Marina par souci d'homogénéité.

CERCY Dessin.indd 109 01/11/2009 16:02:57

la persécution dont fait l'objet sa communauté, tant en Arménie qu'en Géorgie. Elle tente de s'en protéger en niant cette origine. Dans le même temps, elle accorde à la langue arménienne pourtant apprise plus tard et en dehors de la famille, la fonction de langue identitaire. Ce faisant, elle opère une rupture nette avec ses propres parents voire avec le reste de sa famille — sa sœur aîné est mariée à un Yézidi aussi — dans ce transfert de valeurs identitaires. On note en outre un autre grand absent dans ce dessin : le français. Dans l'entretien, elle se rappelle surtout les difficultés éprouvées lors de son arrivée. Aujourd'hui, elle éprouve surtout des difficultés à l'écrit comme nombre de ses camarades, alors qu'à l'oral « c'est bien ».

L'ensemble de l'entretien montre un cloisonnement de ses compétences : le isid est presque évacué et nié, l'arménien est sa langue d'appartenance, le géorgien est très difficile mais utile pour communiquer avec d'autres Géorgiens immigrés, le russe n'est que la langue de l'école arménienne et le français celle de l'école en France. Comme pour les adolescents originaires des ARS présentés plus haut, ce sont les noms de pays qui sont utilisés par Achot et non les noms de langues : Arménie, Géorgie, Russie, etc. Seul le vocable isid dénomme la langue et la communauté qui la parle mais il n'y a pas de territoire isid.

Une fois cette présentation faite, Achot voudra refaire un dessin.



Les noms de langues ne figurant pas sur le dessin, il est nécessaire de donner le commentaire.

CERCY Dessin.indd 110 01/11/2009 16:02:57

E : […] mais là les langues tu les as faites
A : beaucoup
E : tu en as fait beaucoup
A : oui
E : et tu les as faites séparées
A : oui et je parle là c'était arabe et turquie / j'connais un peu turquie et arabe
E : parce qu'il y a des enfants qui parlent arabe dans la classe
A : ouais et je comprends
E : tu comprends
A : ouais tout et j'connais un p'tit peu parler aussi pas beaucoup
E : et là
A : ça c'est arménie français euh isid russie et géorgie et turquie et arabe et là c'était comment
E : c'est les langues que tu vas apprendre après celles-ci
A : ouais

L'entretien a eu de toute évidence une fonction libératrice. Tout d'abord, il a permis à Achot de parler de sa langue première et familiale le isid et, de ce fait, d'exprimer la minoration dont ses langues et cultures premières sont l'objet dans le pays d'origine. Il n'est plus alors nécessaire de cacher ses origines. Une fois cet aveu fait, on peut se projeter possédant une compétence plurilingue en évolution. Elle revendique tout d'abord une compétence en arabe, langue qu'elle n'a rencontrée qu'une fois arrivée en France dans la classe d'accueil. Une autre nouvelle langue (dans le deuxième dessin) est le turc (*turquie*), pour lequel elle montre une réelle ambivalence : c'est la langue de certains élèves de sa classe mais c'est surtout la langue des persécuteurs. Lors d'un second entretien qui portait initialement sur les récits, elle saisira l'occasion pour nous raconter l'histoire de son peuple : les persécutions dont ont fait (et font) l'objet les Yézidis de la part des Turcs.

Enfin, notons l'apparition du français dans les langues parlées par le personnage. Il me semble significatif que le français n'ait pu apparaître qu'une fois les compétences en isid « avouées ». Il aura fallu lui faire parler de la langue isid dont elle avait intériorisée la minoration pour lui faire admettre son plurilinguisme. Bien qu'elle ne revendique pas, dans un premier temps, cette

CERCY Dessin.indd 111 01/11/2009 16:02:57

identité linguistique et culturelle, c'est en l'évoquant qu'elle peut parler de ses autres compétences linguistiques et de la langue dans laquelle elle s'exprime à ce moment, le français. Enfin, elle acquiesce à l'enquêtrice lorsque celle-ci lui propose « *les nouvelles langues que tu vas apprendre après celles-ci* » pour interpréter les tâches de couleur qui n'ont pas été encore identifiées dans le commentaire du dessin. La compétence plurilingue peut désormais être évolutive.

CONCLUSION

La question du cloisonnement me semble la plus marquante dans les dessins représentant le plurilinguisme. Nous avions déjà travaillé ce corpus à partir des entretiens sous différents angles d'analyse : représentations du plurilinguisme, subjectivité et construction identitaire, modes d'appropriation des langues. Hormis pour l'aspect « modes d'appropriation des langues », il nous semblait que les trajectoires étaient résolument individuelles et que l'origine géographique n'était pas la plus pertinente pour l'analyse de ce corpus, les dimensions « glottopolitique du collège fréquenté vis-à-vis du plurilinguisme » et « origine sociale » se révélant plus à même d'expliquer le rapport aux langues et à leurs apprentissages de ces élèves. Or, lorsque l'on regarde le critère du cloisonnement, on retrouve très présente l'origine géographique. Les Africains donnent à voir une représentation du plurilinguisme dans lesquelles « les langues sont en corrélation et interagissent[11] » alors que les adolescents originaires des ARS donnent à voir une représentation plus traditionnelle en Europe : les langues correspondent à des pays séparés par des frontières, elles sont des systèmes homogènes, bien délimités, qui occupent un espace distinct dans la tête.

En outre, les modalités d'apprentissage linguistique précédant la migration vers la France sont réinvesties dans l'apprentissage du français. Par exemple Nadar qui a suivi une école d'interprètes utilise des savoirs grammaticaux explicites dans son apprentissage du français, Antonio compare les trois langues romanes apprises. Il y aurait tout intérêt à connaître le réper-

[11] CECRL page 11.

CERCY Dessin.indd 112 01/11/2009 16:02:57

toire langagier des élèves de classe d'accueil et les modalités d'apprentissage — scolaire et extra-scolaire — pour améliorer l'apprentissage du et en français. C'est la raison pour laquelle Clara Mortamet et moi-même avons voulu continuer ce travail par des enquêtes sur la perception des normes auprès du même public[12].

Par ailleurs, la double modalité d'enquête : dessin et entretien rend encore plus pertinente la notion de co-construction du sens par les protagonistes de l'interaction. Le chercheur ne vient pas recueillir des représentations déjà présentes chez l'enquêté qu'il suffirait d'attraper en employant la méthode d'enquête adéquate, tout comme le chasseur de papillons doit utiliser le bon filet. Il n'y a pas de papillon « représentation du plurilinguisme » qui serait antérieur à l'enquête. Le chercheur n'est pas non plus un personnage neutre qui n'influerait pas sur la situation de formation dans laquelle il vient réaliser ses enquêtes. Pour les élèves d'un des deux collèges, c'était la première fois qu'on les interrogeait sur leurs langues et leur plurilinguisme. Ils ont alors, pour certains, profité de cet espace de parole et d'expression pour dire les difficultés de l'exil : persécutions, guerre civile, vie à l'hôtel ou en foyer en attente du statut de réfugié, etc., en montrant au passage l'importance des langues dans la construction identitaire.

Du point de vue des identités linguistiques, l'exemple d'Achot est significatif de l'implication sociale de la recherche en situation de formation. Parler de sa langue première minorée lui a permis de revendiquer une compétence plurilingue où figure le français et, ce faisant, d'investir son apprentissage. Le contraste entre les deux dessins du point de vue de l'image de soi suffit à le montrer. On ne peut alors que souligner l'intérêt d'une démarche portfolio avec des élèves primo-arrivants.

[12] L'enquête est en cours de dépouillement.

CERCY Dessin.indd 113 01/11/2009 16:02:57

BIBLIOGRAPHIE

Bozarslan, H. (2005). « Les Yézidis : quelques informations sur une communauté atypique », dans *Kurdistan*, *Passerelles N°30,* Revue d'études interculturelles, pp. 83-89, Paris.

Calvet, L-J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

Calvet, L-J. (1994). *Les voix de la ville*, Paris, Payot.

Calvet, L-J. (2004). *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?,* Plon, Paris.

Castellottti, V. & Moore, D. (2007). « Des langues imagées vers des parcours imaginées : Co-construction de l'interprétation et dynamiques d'appropriation » Journée d'étude *Dessins et destins : du tracé aux traces*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, sous la direction de M. Molinié.

Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, PURH, Rouen.

Chaudenson, R. (1989). *Vers une révolution francophone*, L'Harmattan, Paris.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,* Didier, Strasbourg.

Deme A. (1996). « Les mots arabes dans la langue wolof (emprunts linguistiques) » dans Kachouri et alii (dir.), *Questions de glottopolitique France, Afrique, monde méditerranéen*, Université de Rouen, Rouen.

De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, l'Harmattan, Paris, Tomes 1 : Démons, Tome 2 : Ornithorynques, Paris.

Dreyfus, M., et Julliard, C. (2004). *Le plurilinguisme au Sénégal, langues et identités en devenir*, Paris, Karthala.

Goody, J. (1986). *La raison graphique*, Minuit, Paris.

Lafage, S. (1979). « Esquisse d'un cadre de référence pragmatique pour une analyse sociolinguistique en contexte africain », dans Manessy et Wald (dir.), *Plurilinguismes, normes, situations, stratégies,* L'Harmattan, Paris, pp. 41-60.

Leconte, F. (1997). *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.

Leconte, F. et Mortamet, C. (2005). « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans, Leconte et Babault, (dir.), *Construction de compétences plurielles en situation de*

CERCY Dessin.indd 114 01/11/2009 16:02:57

contacts de langues et de cultures, Glottopol N°6, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, Rouen, pp. 22-58.

Leconte F. et Mortamet C. (2008a). « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », dans Castellotti et Huver (dir.), *Insertion sociale et insertion scolaire des nouveaux arrivants, Glottopol N° 11*, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, Rouen, pp. 54-69.

Leconte F. et Mortamet C. (2008b). « La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France », dans Martinez, Moore, Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve Editions, Paris, pp. 167-177.

Lüdi, G. (éd.) (1987), *Devenir bilingue, parler bilingue*, Niemeyer, Tübigen.

Malherbe, M. (1995). *Les langages de l'Humanité,* Paris, Seuil.

Manessy, G. (1992). « Mode de structuration des parlers urbains », dans ACCT, *Des langues et des villes*, Paris, Didier-Erudition.

Molinié M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 — Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, Paris.

Moore, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

Mortamet, C., Leconte, F. (2007). « S'il te plait… raconte-moi tes langues », dans Dreyfus et Rosse (dir.), Traverses, N°9, *Plurilinguismes et subjectivités,* Montpellier, pp. 22-35.

Serres M. (1992). *Le tiers instruit,* Folio Essais, Paris.

CERCY Dessin.indd 115 01/11/2009 16:02:57

CERCY Dessin.indd 116 01/11/2009 16:02:57

Chapitre 2

Exploration et appropriation imaginaires de territoires francophones par le dessin et le texte

CERCY Dessin.indd 117 01/11/2009 16:02:57

CERCY Dessin.indd 118 01/11/2009 16:02:57

Stéphanie CLERC
Université de Provence, UMR 6057 CNRS Parole et Langage

LES DESSINS D'APPRENTISSAGE D'ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE : VECTEURS D'UN APPRENDRE AUTREMENT ?

L'étude proposée ici s'inscrit dans nos recherches sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) dont les enjeux sont de mieux comprendre les besoins des apprenants et de leurs enseignants (de français en particulier) pour alimenter nos réflexions sur ce qui pourrait favoriser l'épanouissement et l'intégration des ENA dans le système scolaire français et dans la société d'accueil (Clerc 2005, 2007, 2008).

Faisant suite aux remarques de Louis Porcher (1984) pour qui les difficultés de ce public dépassent la seule dimension linguistique, nous nous sommes appuyée sur les recherches en ethnopsychiatrie (Yahyaoui, 1988, Moro, 2002, Dahoun, 1995) pour mieux comprendre les impacts de la migration : pertes de repères spatio-temporels, affectifs, sociaux ou encore identitaires avec la crainte de perdre la langue de première socialisation.

En lien avec des enseignants de classes de français langue de scolarisation (désormais FLSco), nos recherches-actions nous conduisent à expérimenter des pratiques et à évaluer celles dont l'enseignant de FLSco pourrait s'emparer afin d'aider l'élève à s'inscrire dans un parcours scolaire de réussite.

Nous avons retenu ici une activité inspirée de la consigne proposée par Hélène Trocmé Fabre (1982), « dessine-toi en train d'apprendre une langue », activité plastique accompagnée d'une activité discursive consistant à présenter aux autres son dessin.

CERCY Dessin.indd 119 01/11/2009 16:02:57

Nos hypothèses de départ étaient que, pour l'enseignant, ces dessins et leurs commentaires pourraient mettre au jour quelques-unes des représentations de ces élèves vis-à-vis de leur nouveau contexte scolaire, de leur métier d'élève et éclaireraient les éventuelles difficultés rencontrées ou ressenties par son public. Il s'agissait, du point de vue de l'enseignant, d'accéder à l'imaginaire de l'élève pour mieux comprendre son rapport à l'école et sa place dans l'apprentissage. Pour les élèves, l'activité permettrait de se dire, de parler de soi et de mieux se connaître les uns les autres.

Après une présentation de notre contexte, du public et de l'activité expérimentée, nous proposerons une analyse des dessins des élèves, d'abord sans, puis avec leurs commentaires. Nous pourrons alors questionner de nouveau nos hypothèses de départ sur l'intérêt, en classe de FLSco, du recours à cette pratique à la fois esthétique et discursive.

1. CONTEXTE, PUBLIC ET PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

1.1. Spécificité du contexte institutionnel de l'expérimentation

L'expérimentation que nous allons analyser a été réalisée dans la classe de FLSco de Fouzia Bouhassane[1], au collège Paul Eluard à Bollène (Vaucluse). Les élèves, conformément aux souhaits exprimés dans le BOEN[2] du 25 avril 2002, sont inscrits dans un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI) qui leur offre la possibilité d'une double inscription, en classe « ordinaire » avec leurs camarades francophones, selon un emploi du temps personnalisé, et en classe de FLSco à raison de vingt heures par

[1] Actuellement formatrice au CASNAV d'Aix-Marseille (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage), antenne d'Avignon. Nous la remercions vivement de sa collaboration à ce projet de recherche.

[2] Bulletin officiel de l'Education Nationale n°10 du 25 avril 2002 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

CERCY Dessin.indd 120 01/11/2009 16:02:57

semaine. D'« anciens ENA »[3] peuvent se joindre au groupe de FLSco pour parfaire leur niveau en français[4].

L'intérêt du DAI est triple. En premier lieu, cela offre à l'élève une intégration graduelle dans un cursus classique et lui évite d'être marginalisé dans l'établissement scolaire. Ensuite, cela facilite le décloisonnement disciplinaire grâce aux échanges d'informations (idéalement du moins) entre les enseignants non spécialistes de FLSco et l'enseignante spécialisée. Enfin, troisième intérêt, toute l'équipe éducative est impliquée dans l'accueil de ces élèves (Cortier, 2005).

1.2. Un public hétérogène

1.2.1. Des parcours migratoires et scolaires différents

Onze ENA, huit filles et trois garçons, composent cette classe. Ils sont âgés de 11 à 18 ans. Cette disparité d'âge constitue, on le sait, une des difficultés d'adaptation de ces élèves, en particulier des plus âgés, qui se retrouvent placés avec des élèves parfois de quatre à cinq ans leurs cadets, à une période de la vie particulièrement sensible (l'adolescence) et où les centres d'intérêts et les besoins divergent.

Cinq élèves sont nés en Italie, premier pays d'émigration de leurs parents venus du Maroc et les six autres sont nés au Maroc. Tous les élèves nés en Italie ont commencé leur scolarité dans ce pays : Inès, Rabab et Bouchaib avaient terminé leur scolarité dans le primaire en Italie et Iman et Souad venaient de commencer le second degré lorsqu'ils sont arrivés en France. On pouvait donc s'attendre à ce que la mobilité ne soit pas vécue de la même manière selon qu'elle intervient à l'intérieur ou à la charnière d'un degré de scolarisation.

Parmi les élèves nés au Maroc, Saïda, Sadika et Wafa n'ont

---

[3] Un(e) ENA ne bénéficie, selon le BOEN, que d'une année scolaire en DAI. Cependant, le texte officiel prévoit des aménagements lorsque le niveau en français n'est pas suffisant et nécessite de poursuivre un apprentissage avec un(e) enseignant(e) spécialisé(e) en classe de FLSco.

[4] Dans la classe de F. Bouhassane, deux « ex ENAF », arrivés l'année scolaire précédente, participent au cours de FLSco à raison de quatre heures par semaine. Ils n'ont pas participé à l'activité « dessine-toi en train d'apprendre », c'est pourquoi nous ne ferons pas ici référence à ces élèves.

CERCY Dessin.indd 121 01/11/2009 16:02:57

jamais été scolarisées. Sadika n'a d'ailleurs pas souhaité faire le dessin, sans doute, selon l'enseignante, parce qu'elle avait encore des difficultés à tenir un stylo au moment de l'expérimentation. Layla (12 ans) avait terminé sa scolarité à l'école fondamentale marocaine (premier degré), Mohamed avait commencé le collège au Maroc et Yacine (18 ans) avait été scolarisé dans son pays d'origine jusqu'en 3e (voir tableau ci-dessous pour une vue d'ensemble de la classe).

1.2.2. Des répertoires langagiers divers

Le recensement des pratiques plurilingues des élèves s'est effectué à partir des supports suivants :

— un questionnaire portant sur les pratiques langagières en famille, dans le quartier et dans la cour de récréation (telles que les élèves les perçoivent) et sur les langues que les élèves préfèrent ou estiment être les plus belles, les plus utiles, les plus faciles et les plus difficiles (L.J. Calvet[5]),

— le Portfolio européen des langues pour le collège (Castellotti, Coste, Moore et Tagliante, 2004),

— « ma biographie langagière » et « ma fleur des langues » (Kervran, 2005 : 9-16, module « Des langues de la classe… aux langues du Monde »).

Tous les élèves connaissent, à des degrés divers, deux langues qu'ils disent pratiquer couramment : marocain et berbère (pour ceux nés au Maroc) ou marocain et italien (pour les élèves nés en Italie). A ces langues, il faut bien sûr ajouter le français en cours d'apprentissage.

[5] Questionnaire non publié, diffusé par L.J. Calvet dans ses séminaires de sociolinguistique à l'Université de Provence (1999-2000).

CERCY Dessin.indd 122 01/11/2009 16:02:58

prénom	sexe	âge	Pays de naissance	Pays d'origine des parents	Scolarité antérieure	Langues pratiquées à la maison
Bouchaïb	M	12	Italie	Maroc	Fin école primaire en Italie	berbère, italien, marocain, français
Inès	F	12	Italie	Maroc	Fin école primaire en Italie	berbère, italien, marocain, français
Iman	F	13	Italie	Maroc	Début collège en Italie	berbère, italien, marocain, français
Layla	F	14	Maroc	Maroc	Fin école fondamentale au Maroc	berbère, arabe, français
Mohamed	M	14	Maroc	Maroc	Début collège au Maroc	Berbère, marocain, français
Rabab	F	12	Italie	Maroc	Fin école primaire en Italie	berbère, italien, marocain, français
Saïda	F	14	Maroc	Maroc	NSA (non scolarisée antérieurement)	berbère, arabe, français
Sadika	F	14	Maroc	Maroc	NSA	berbère, arabe, français
Souad	F	13	Italie	Maroc	Début collège en Italie	berbère, italien, marocain, français
Yacine	M	18	Maroc	Maroc	Fin collège au Maroc	marocain, français
Wafa	F	15	Maroc	Maroc	NSA	berbère, arabe, français

1.3. Protocole expérimental

Deux mois après la rentrée scolaire, l'enseignante a demandé aux élèves de se dessiner en train d'apprendre (Trocmé-Fabre, 1982) puis les a conviés à commenter leurs dessins devant le groupe (et la caméra). Cette deuxième étape, discursive, impliquait également de répondre aux éventuelles demandes d'explications complémentaires de leurs camarades ou de l'enseignante.

CERCY Dessin.indd 123 01/11/2009 16:02:58

Deux élèves n'ont pas été en mesure de commenter en français leur dessin.

Enfin, troisième phase de l'activité, l'enseignante a engagé à la suite de ces commentaires une discussion autour de l'acte d'apprendre et de ce qui peut faciliter l'apprentissage car aux questions « comment j'apprends » et « comment on peut apprendre mieux », la réponse fut pour beaucoup « en répétant », stratégie d'apprentissage privilégiée, sans doute héritée de leur parcours scolaire antérieur.

2. ANALYSE DES DESSINS ET DE LEURS COMMENTAIRES

L'analyse de ces dessins a été réalisée en deux temps et selon deux angles de vue différents. La première étape a consisté à observer ces dessins avec le regard de l'ethnopsychologie (§ 2.1.). La seconde, éclairée cette fois par les outils de l'analyse linguistique, s'est appuyée sur les commentaires des dessins par leurs auteur-e-s (§2.2.).

2.1. Analyse des dessins sans les commentaires des élèves

Que nous disent ces dessins lorsqu'on les analyse seuls, sans la verbalisation par son auteur de ce qu'il a voulu représenter ?

Curieuse des enseignements qu'un ethnopédopsychiatre travaillant auprès de publics immigrés pouvait tirer de ces dessins, nous les avons soumis à l'analyse de Djamel Bourriche[6] pour une première analyse, dont nous rendons compte ci-dessous (2.1.1. et 2.1.2.). Précisons qu'il ne s'agissait, ni pour lui ni pour nous, de porter un regard définitif sur l'élève-dessinateur et que nous avons été bien conscients qu'aucune conclusion définitive ne pouvait être donnée de cette seule analyse. D'autres paramètres sont à prendre en compte, à commencer par le degré de maîtrise de l'acte de dessiner, lequel est aussi lié aux pratiques sociales et scolaires antérieures. Il ne s'agit pas non plus pour nous de « psychologiser » à outrance la migra-

[6] Pédopsychiatre du centre Édouard Toulouse à Marseille (15e) qui exerce depuis de nombreuses années auprès d'enfants issus de la migration.

CERCY Dessin.indd 124 01/11/2009 16:02:58

tion, ce qui aurait pour conséquence, en tant que didacticienne, de nous rendre impuissante puisque nos méthodologies ne sont pas celles de la psychologie et, en tant que sujet social, de nous détourner d'autres paramètres, socio-économiques par exemple. Cependant, il nous semble que ce regard, aiguisé par les outils de l'ethnopsychiatrie, peut apporter au didacticien un éclairage complémentaire quant aux paramètres psycho-affectifs à prendre en considération face à un public qui vit l'exil. En ces temps d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité souhaitées, le regard d'un autre champ scientifique est susceptible d'enrichir le nôtre.

2.1.1. Un apprentissage associé à la solitude

La première analyse, déconnectée du discours, à la fois relais et ancrage de l'image (Barthes 1964), met en évidence une impression de solitude, de non appartenance à un groupe. On peut en effet s'étonner d'y voir tantôt un(e) élève seul(e) (annexes 1, 2, 4), tantôt un(e) élève entouré(e) de camarades qui se tournent le dos et qui sont éparpillés dans l'espace (annexes 3, 5, 6) alors que cela ne correspond pas à la disposition spatiale des bureaux de la classe où ont été réalisés les dessins (tables disposées en U). Le groupe ne paraît pas vraiment exister, au mieux le dessinateur a sélectionné à ses côtés un camarade du groupe (annexe 6). Le dessin de Souad (annexe 2), par exemple, montre une enfant joyeuse mais étonnamment dans le vide, rien autour d'elle, pas d'ambiance de classe.

2.1.2. Un apprentissage plutôt statique et pas toujours joyeux

Excepté dans les dessins de Bouchaïb (annexe 1) et de Mohamed (annexe 3) représentés debout (mais immobiles), tous les élèves sont assis, donnant parfois même l'impression d'être coincés derrière leur bureau (annexes 2 et 5 en particulier). L'apprentissage paraît statique, bien éloigné de cette figure de l'élève apprenant dans un contexte vivant comme cet étudiant apprenant l'anglais en se promenant dans les rues de Londres (Trocmé-Fabre 1994 : 135) ou comme ces élèves de la classe de Pestalozzi dont Meirieu (1999 : 123-125) dresse un portrait enchanteur.

CERCY Dessin.indd 125 01/11/2009 16:02:58

Quant à l'expression des visages, elle peut être souriante, triste ou inexpressive. On note par ailleurs que les visages de camarades près du dessinateur sont parfois vides. Manque de temps ? Effet esthétique ? Ou expression d'un vide, d'une solitude ?

La mise en regard des dessins et de leurs commentaires apporte-t-elle des éléments de réponses à ces interrogations en première « lecture » ?

2.2. Ce que nous apprennent les commentaires des élèves

Nous avons ensuite cherché dans les commentaires des élèves comment ils se représentent l'apprentissage. Pour cela, nous nous sommes cette fois appuyée sur les paradigmes qui, selon Trocmé-Fabre (1995 : 137), permettent de donner « une indication rapide sur le système de représentation de l'apprenant », à savoir : les termes traduisant l'affectivité, les verbes exprimant l'action et les termes concrets ou abstraits qui renvoient aux modalités sensorielles préférentielles (auditive, visuelle, kinesthésique ou une seule modalité).

2.2.2. Des élèves non encore inscrits dans l'« ici et maintenant »

Nous nous attarderons ici sur les dessins de Mohamed (15 ans, annexe 3) et d'Iman (13 ans, dessin et commentaire filmés, non annexés ici) qui se sont représentés dans le « là-bas » qu'ils viennent de quitter.

Mohamed, que l'on voit debout regardant le tableau noir vierge, ses camarades attentifs, assis deux par deux, nous explique qu'il s'est dessiné dans la classe qu'il a quittée, au Maroc et il nomme ses camarades restés là-bas.

Iman s'est dessinée le visage triste, ses camarades en ligne derrière elle. A hauteur de son visage, une bulle avec inscrit « Italie ». Lorsque l'enseignante lui demande pourquoi elle s'est dessinée tournant le dos à ses camarades de classe, elle répond : « parce que ils sont pas, ils sont pas beaucoup importants comme l'Italie ». La suite de son commentaire (« je suis triste », « c'est dur ») exprime la nostalgie du pays quitté : « je suis triste parce que je pense encore euh à l'Italie à ma classe parce que c'est dur […] c'est un petit peu dur alors je pense à l'Italie et je suis pas

CERCY Dessin.indd 126 01/11/2009 16:02:58

en classe de DAI [...] c'est que c'est c'est dur c'est pas comme [...] »[7].

Iman le dit elle-même, elle n'est pas là, elle est dans la « capture de l'ailleurs » (A. Yahyaoui, 1988), encore dans ce pays, l'Italie, où elle a laissé ses amis. Une « capture » qui constitue probablement un frein à « l'apprenance » (Trocmé-Fabre, 1999).

Ces commentaires tendent à confirmer les impressions de solitude et de tristesse qui avaient été observées par Djamel Bourriche à la « lecture » des dessins.

2.2.3. Une continuité des lieux d'apprentissage ?

Bouchaïb, 12 ans (annexe 1) s'est dessiné en train d'apprendre à la maison, debout devant son bureau sur lequel se trouvent son « cahier de français », positionné face à l'observateur (l'enseignant ?), contrairement aux deux autres cahiers, de mathématiques et de sciences de la vie et de la terre, tournés vers lui. Près du bureau, une bibliothèque contient des livres. Bouchaïb nous explique qu'il s'est représenté en train d'apprendre à la maison car il y travaille mieux et « parce que y a ma table et mon placard pour mettre mes livres et mon cartable ». L'espace privé est vu comme un contenant riche et sécurisant, favorable à une continuité avec l'apprentissage en classe. Cet élève nous apprend qu'il bénéficie chez lui d'un espace propice à son métier d'élève, ce qui n'est pas toujours le cas, ainsi que l'ont constaté les équipes du CREFSI[8], dont une des premières interventions dans le lien école-famille, est de s'assurer que l'enfant dispose de cet espace.

Ce commentaire de Bouchaïb, qui pointe l'importance d'une continuité entre l'apprentissage à l'école et à l'extérieur de celle-ci, nourrira aussi la phase de réflexion sur l'apprentissage.

2.2.4. Les ressources d'apprentissage

Lorsque les dessins comportent des outils pour apprendre (livres, dictionnaires, cahiers, stylos, cartable), les commentaires

[7] Nous respectons dans la transcription les propos des locuteurs enregistrés.

[8] Clinique, Recherche, Enseignement, Formation en Situations interculturelles (Yahyaoui, 1990).

CERCY Dessin.indd 127 01/11/2009 16:02:58

restent le plus souvent au niveau de la description. Les élèves décrivent ce matériel scolaire sous forme d'énumération et il est rarement relié à des verbes d'action, à une activité particulière d'apprentissage, alors qu'ils ont les compétences langagières requises à ce moment là. Hélène Trocmé-Fabre (1994 : 137) note que chez les élèves en difficulté d'apprenance, « les articulations qui dépassent le niveau descriptif (…) sont souvent pauvres ou rares ». Il y a peu de « pourquoi », de « pour quoi », de « comment »… pas grand chose « au delà du « quoi » et du « qui » ». Les outils sont nommés sans mode d'emploi. Le rôle de ces objets, leur utilité dans l'acte d'apprendre n'est pas précisé. Ce constat sera lui aussi pris en compte par l'enseignante pour amener les élèves à une réflexion sur « comment je m'en sers pour apprendre » et « en quoi m'aident-ils à apprendre ». Réflexion qui paraît d'autant plus nécessaire que les élèves se décrivent le plus souvent statiques, en position de récepteur d'un savoir dispensé par l'enseignante qui pourtant s'inscrit dans une démarche socio-constructiviste et interactive de l'acquisition. Apprendre est corrélé à écouter, regarder le professeur, réciter : « je regarde le professeur » (Wafa), « j'écoute le professeur » (Inès), « je récite un poésie » (Mohamed).

2.2.5. Un apprentissage solitaire

De plus, pour les élèves, apprendre paraît associé à « travailler seul ». A part Wafa (annexe 6) qui explique qu'elle travaille avec quelqu'un (« je travaille sur les sur un livre qu'on travaille moi et Layla »), aucun élève ne se représente ou ne se décrit travaillant avec des camarades, en dépit de la fréquence, dans cette classe, des tâches à réaliser en sous-groupes.

Layla (annexe 5) et Wafa, par exemple, se sont représentées au milieu d'autres camarades (des filles uniquement) mais les bureaux sont séparés, contrairement à la réalité de cette classe. Lorsque l'enseignante leur demande d'expliquer pourquoi elles se sont dessinées avec seulement deux ou trois camarades, Layla répond qu'elle n'a pas eu envie d'en dessiner plus (« parce que je veux faire que trois seulement »).

Quant à Sofian (dessin non reproduit ici, faute de place), il s'est dessiné seul à la maison et pas avec son frère qui est pourtant dans la même classe que lui.

CERCY Dessin.indd 128 01/11/2009 16:02:58

Cette vision de l'apprentissage[9], globalement vécu comme peu collaboratif, sera également l'un des aspects discutés ensuite lors de la phase de réflexion sur les différentes voies (et voix) d'apprentissage.

2.2.6. Des règles scolaires à comprendre

Attardons-nous ici sur le dessin de Rabab, 12 ans (annexe 4). Elle s'est dessinée seule, debout près d'un grand tableau qui domine son dessin très coloré aux dominantes vert, bleu, rouge, jaune. Une bulle à hauteur de sa bouche a été gommée. Sur le tableau est inscrit une morale, une règle du « vivre ensemble » (« le respect c'est la chose plus importante vers le professeur, les personnes que tu à écuté[10] de toi »). Cette règle traduit, selon le commentaire de Rabab, les différences qu'elle perçoit entre les règles de l'école française et celles de son ancien pays, l'Italie : « parce que en Italie il y a une autre + comme + une autre règle [...] en Italie ça fonctionne que euh il dans la dans l'école primaire il y a pas il y a le directeur c'est pas le le princi— c'est comme le principal mais tu vas pas si tu fais des bêtises tu es + ils te le + ils te le + signer dans le cahier de texte et si tu le fais pas firmer et après t'es convoqué [...] ». Rabab, comme de nombreux enfants qui deviennent collégiens, semble déstabilisée par le fonctionnement du secondaire par rapport à celui du primaire tout juste franchi. Pour elle, la rupture entre ces deux degrés de scolarisation se double d'une rupture spatiale liée à la migration. La figure du principal du collège semble investie d'une autorité plus importante que celle du directeur d'école qui est aussi un maître, d'où probablement le fait qu'elle interprète comme une sanction les convocations chez le chef d'établissement. Elle explique aussi, lorsque l'enseignante lui demande de parler du contenu du phylactère gommé, qu'elle avait écrit qu'elle « se lamente » (répété deux fois) lorsqu'elle ne « travaille pas bien » ou, ajoute-t-elle, fait « quelque chose pas bien ».

---

[9] Ou l'interprétation peut-être trop sommaire que nous en faisons mais qui, et c'est là l'important pour nous, sera un des fils conducteurs de la réflexion avec les élèves sur l'apprentissage.

[10] Lire « à côté de toi ».

CERCY Dessin.indd 129 01/11/2009 16:02:58

3. IMPLICATIONS POUR UN APPRENTISSAGE ET UN ENSEIGNEMENT RÉFLEXIFS

3.1. Du côté de l'élève : une prise de conscience de sa place dans l'apprentissage

Cette activité plastique, associée aux phases discursives que nous venons d'exposer, est pour l'apprenant un outil de réflexivité et de conscientisation de l'acte d'apprendre. En effet, l'élève a la possibilité de se questionner en tant que sujet apprenant et de transcrire par le tracé et le verbe ses représentations de son métier d'élève. Au cours de l'activité discursive, il peut aussi faire part de ses difficultés ou étonnements, par rapport notamment aux cultures d'enseignement / apprentissage antérieures.

Empruntant le chemin ouvert par Hélène Trocmé-Fabre (1982), l'enseignante s'est ensuite appuyée sur ces dessins et leurs commentaires pour engager une réflexion plus large sur l'acte d'apprendre, les ressources pour apprendre et les stratégies à mettre en œuvre pour apprendre mieux. La classe a ainsi échangé sur les divers accès possibles à la langue cible (ressources écrites, orales, humaines), sur la nécessité de comparer pour les améliorer ses propres productions langagières à celles des locuteurs experts, sur l'importance de tester ses hypothèses sur les fonctionnements de la langue pour les confirmer ou les infirmer, sur l'utilité pour ne pas rester dans l'incertitude de solliciter des informations auprès de l'enseignant, en particulier lorsque l'on ne comprend pas (stratégie de sollicitation plutôt que du « wait and see », compte tenu du peu de temps accordé à ces élèves pour acquérir la langue de scolarisation), etc.

L'intention était de « réinventer », dans l'échange avec les élèves, « le métier d'apprendre » (Trocmé-Fabre, 1999), en guidant vers une conscientisation de la variété des modalités d'apprentissage (Grandcolas et Vasseur, 1999) et en explicitant le contrat didactique et les attentes réciproques. Ainsi, les élèves ont pu mettre en partage leurs représentations de l'apprentissage, les complexifier (par exemple, apprendre n'est pas seulement répéter, apprendre ne « se joue » pas seulement dans le cadre de la

CERCY Dessin.indd 130 01/11/2009 16:02:58

classe) et saisir l'importance de la coopération et de la sollicitation.

Par ailleurs, l'activité discursive qui accompagne le dessin est aussi une occasion d'utiliser la langue à apprendre pour parler de soi, de soi en tant que sujet apprenant mais aussi pour parler de soi dans un discours autobiographique où les regrets (en particulier ceux liés au pays quitté), les blessures peuvent se dire dans la classe, lieu où l'on parle finalement assez peu de soi et de ses émotions. Une voie possible pour les mettre en perspective et, peut-être, initier leur dépassement et entrer dans un vrai désir d'apprendre, là, ici et maintenant car « il n'y a pas d'apprentissage possible chez l'homme sans compréhension de soi et du monde extérieur, sans harmonie, sans acceptance, sans disponibilité à soi-même. » (Trocmé-Fabre, 1994 : 22).

3.2. Du côté de l'enseignant : un retour sur une pratique centrée sur les contenus

3.2.1. Comprendre les freins à l'apprentissage…

Pour l'enseignante de cette classe, qui expérimentait pour la première fois cette activité, les enseignements ont été riches. Cela lui a donné la possibilité de mieux connaître ses élèves et de mieux les comprendre, de se décentrer des contenus à enseigner/acquérir pour se préoccuper davantage du processus d'apprentissage et des freins à l'apprentissage lorsque le vécu affectif est fragilisé ou que les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives ne sont pas suffisamment diversifiées (Cyr et Germain, 1998). Elle a ainsi pu appréhender les conditions nécessaires à un engagement effectif de l'élève et mieux « guider l'entrée en apprenance » dans le nouvel univers d'apprenance (Trocmé-Fabre, 1999 : 36), en prenant davantage conscience de l'importance de la dimension affective dans l'apprentisage et en l'incluant dans son agir professoral. Selon la neuropédagogie, l'acte d'apprentissage ne serait en effet possible que lorsqu'il y a interaction et harmonie entre l'organisme et son environnement (Trocmé-Fabre, 1994 : 18).

Marie-Rose Moro (1999) souligne d'ailleurs que « pour pouvoir aider les enfants à faire le travail de passage d'un monde à l'autre, les enseignants, comme les cliniciens, doivent modifier

CERCY Dessin.indd 131 01/11/2009 16:02:58

leurs positions intérieures et se sensibiliser à ce que vivent ces enfants (…), servir de passeurs aux enfants, leur donner envie d'atteindre l'autre rive en s'appuyant sur celle qu'ils connaissent et qu'ils doivent apprendre à valoriser. »

3.2.2…. pour actionner les leviers

Nous avons vu que certains élèves ont exprimé leur anxiété par rapport à leur nouvel environnement éducatif ou par rapport aux nouvelles normes de comportement attendues (Rabab en particulier). D'autres ont laissé entendre leurs difficultés à inclure le groupe dans leur propre processus d'apprentissage. D'autres encore ont associé « apprendre » à une activité de réception (écouter le professeur) et de mémorisation (« répéter »).

Pour aller au-delà de ces représentations, et après qu'elles ont été discutées dans la phase de réflexion sur l'apprentissage, l'enseignante a eu recours à deux types d'exercices : la pratique théâtrale d'une part pour travailler le rapport à soi, au groupe et à l'espace classe et d'autre part les activités d'Eveil aux langues (Candelier, 2003) pour développer les stratégies d'apprentissage.

a) la pratique théâtrale

Si la mise à distance du vécu par le tracé et le verbe a montré la possibilité de dire le malaise personnel, ou l'angoisse, il paraissait important de poursuivre par un travail plus approfondi le lien entre les élèves et le rapport au nouvel espace, éducatif d'abord, social par la suite. Des exercices empruntés à la pratique théâtrale ont permis de développer ces aspects :

- des exercices de contact oculaire pour apprendre à se regarder les uns les autres et à poser son regard sur l'autre (notamment un camarade du sexe opposé)
- des exercices de contact physique comme faire une chaîne en se touchant par l'épaule (plus facile que par les mains à cet âge de la vie où le toucher filles/garçons peut être délicat)
- des jeux d'écoute, les yeux fermés pour apprendre à ressentir son environnement
- des exercices de mise en scène de textes pour s'approprier l'espace en le transformant et, d'une certaine manière,

CERCY Dessin.indd 132 01/11/2009 16:02:58

en lui donnant, comme pour les comédiens avec l'espace scénique, le caractère sacré lié à la transmission.

Les élèves s'y sont prêtés avec enthousiasme et ont souhaité préparer un petit spectacle de fin d'année intégrant à la fois ce travail théâtral et leur découverte des langues du monde. Ce spectacle, reliant les langues entre elles, a été représenté devant d'autres élèves et d'autres enseignants du collège, occasion aussi pour eux de faire connaître (et reconnaître ?) la richesse de leur plurilinguisme.

b) Les activités d'Eveil aux langues

Pour favoriser l'émergence de nouvelles stratégies d'apprentissage chez ces élèves, qui, nous l'avons vu, ont trop recours à la répétition de modèles, et pour les rassurer quant à leurs savoirs déjà-là, les prendre en compte et les valoriser, l'enseignante a programmé une trentaine de séances d'éveil aux langues à partir notamment des fiches d'activités proposées par les programmes *ELODIL*[11], *EOLE*[12] et par *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2005). Par petits groupes d'abord, en classe entière ensuite, les élèves ont échangé sur leurs manières de procéder pour résoudre des tâches d'analyse de langues diverses. Ils ont ainsi peu à peu pris l'habitude de recourir aux stratégies d'attention sélective, d'inférence, d'analogie, de déduction, de comparaison, de classement auxquelles les activités d'éveil aux langues les avaient entraînés.

EN CONCLUSION

Notre hypothèse de départ était que le dessin issu de la consigne « dessine-toi en train d'apprendre » nous éclairerait essentiellement sur les stratégies d'apprentissage des élèves et sur leurs représentations de l'apprentissage. Or, cette activité a ouvert bien plus de voies que celles qui avaient été envisagées. Elle a été une médiation que des élèves ont saisi pour dire la difficulté

[11] *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. Programme canadien (Françoise Armand et alii)

[12] *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*. Programme suisse, Neuchâtel (Christiane Perregaux, Jean-François De Pietro et alii)

CERCY Dessin.indd 133 01/11/2009 16:02:58

du passage dans un nouvel environnement scolaire et verbaliser quelques-uns des impacts liés à la migration.

On l'a vu, cette incitation à se dessiner dans son métier d'élève a montré la prédominance du sentiment de solitude et a marqué nos esprits[13] du silence qui semblait accompagner ces enfants. Les deux types d'exercices proposés ensuite par l'enseignante ont cherché, d'abord physiquement, ensuite verbalement, à rompre à la fois la solitude et le silence. Le théâtre a permis aux enfants de constituer une entité physique momentanée, de manière très consciente et appliquée. Le deuxième type d'exercices, l'étude des langues du monde, a permis d'une autre manière de rompre ce sentiment de singularité angoissante en faisant entendre des langues, en découvrant des analogies et des différences, les langues d'origine prenant leur place dans un ensemble, dans un paradigme rassurant.

Si l'on considère que la mobilité est à envisager « comme une situation à co-construire avec les sujets qui la vivent » (Muriel Molinié, ici même en introduction) et que cette situation de co-construction « fondée sur l'expression des représentations et des imaginaires de la mobilité » peut modifier « le rapport que l'on avait construit à celle-ci » (ibid.), il conviendrait d'intégrer ce type de démarche associant activités plastique et discursive et de réfléchir encore à d'autres démarches d'intervention pour que les publics en situation de mobilité tirent le meilleur parti possible de cet événement qui modifie si profondément leur rapport au monde et aux espaces, publics et privés[14]. Aider la traversée, offrir une « distanciation vis-à-vis d'un « destin » » (ibid.) en particulier pour ces publics d'immigrés, enfants, adolescents et adultes, transplantés qui, le plus souvent, n'ont pas choisi cette mobilité.

[13] L'enseignante, l'ethnopédopsychiatre et l'auteure de ces lignes.

[14] Voir les nombreuses recherches en ethnopsychiatrie qui portent sur l'impact de l'immigration sur la famille.

CERCY Dessin.indd 134 01/11/2009 16:02:58

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barthes, R. (1964). «Rhétorique de l'image», *In Communication*, 4, 40-51.

Bautier, E. (1990). «Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s)», *In Migrants-Formation,* 83. Consultable sur le site de *VEI* (*Ville Ecole Intégration*) : http://www.cndp.fr/revuevei/83/MigFo83-6.htm

Bouriche, D., Martinez, M. & Perez, V. (1999). «Aspects psychopathologiques de la famille maghrébine en position transculturelle». *Psy-Cause*, 18, 11-18.

Candelier, M. (éd.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck, Bruxelles.

Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. & Tagliante, C. (2004). *Le Portfolio européen des langues collège*. Didier / ENS / CIEP, Paris.

Clerc S. (2005). «La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France», *In Les Enfants dans la ville*, *Revue Ville Ecole Intégration,* 141, 107-110.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.

Clerc, S. (2007). «La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France», *In* Boyer, H. (éd.). *Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, *Tome 3 Education, Ecole, Didactique*. L'Harmattan, 55-64.

Clerc, S. (2008). «Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire», *In* Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (éds.). *De l'enseignement du français à l'école primaire*, *Repères,* 38, 187-198.

Cortier, C. (2005). «Les élèves allophones nouvellement arrivés», *In Cahiers pédagogiques,* 437. Consultable sur le site http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1961

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International, Paris.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Coll. F., Paris.

Dahoun, Z.K.S. (1995). *Les couleurs du silence*, Calmann Lévy, Paris.

Kervran M. (éd.) (2005). *Les langues du monde au quotidien, cycle*. Scérén, CRDP Bretagne.

CERCY Dessin.indd 135 01/11/2009 16:02:58

Grandcolas, B. & Vasseur, M.T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*. Publication Socrates-Lingua, Université Descartes-Paris V.

Meirieu, Ph. (1999). *Des enfants et des hommes*, ESF, Paris.

Molinié, M. et Bishop, M.F. (éd.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise.

Moro, M.R. (2002). «Des enfants au pluriel, une école au singulier», *In* A. Bentolila (éd.). *Les Entretiens Nathan 2001 : Les promesses de l'école*, Nathan, Paris.

Ogay, T., Leanza, Y. ; Dasen, P.R. ; Changkakoti, N. (2002). «Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux,* 129, 36-64.

Porcher, L. (1984). *L'enseignement aux enfants migrants ?* Crédif — Didier, Paris.

Rolland, D. (2006). "Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde", *Le Français dans le Monde* n° spécial 39. Clé International, Paris.

Simon, P. (1997). «L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants», *In Migrants-Formation*, 108, 53-65.

Trocmé, H. (1982). «La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère». *Revue de phonétique appliquée,* 61-62-63.

Trocmé-Fabre, H. (1994 rééd.). *J'apprends donc je suis*. Poche, Paris.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. De l'Organisation, Paris.

Yahyaoui, A. (éd.) (1988). *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*. La pensée Sauvage, Grenoble.

Yahyaoui, A. (1990). «La dimension créative de l'échec scolaire». *Migrants Formation, 81,* 134-146.

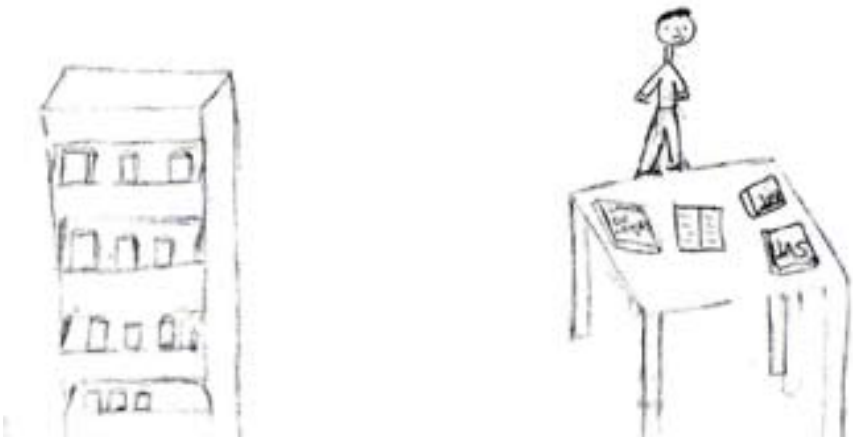
SITOGRAPHIE

ÉLODIL, Éveil aux langage et ouverture à la diversité linguistique: *www.elodil.com/*

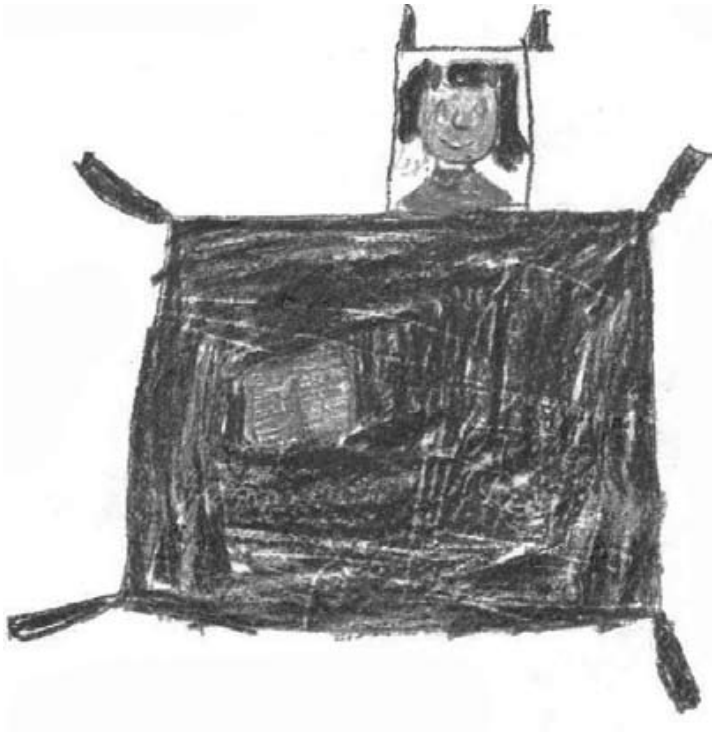
EOLE, *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École :* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/accueil.html

CERCY Dessin.indd 136 01/11/2009 16:02:58

ANNEXES

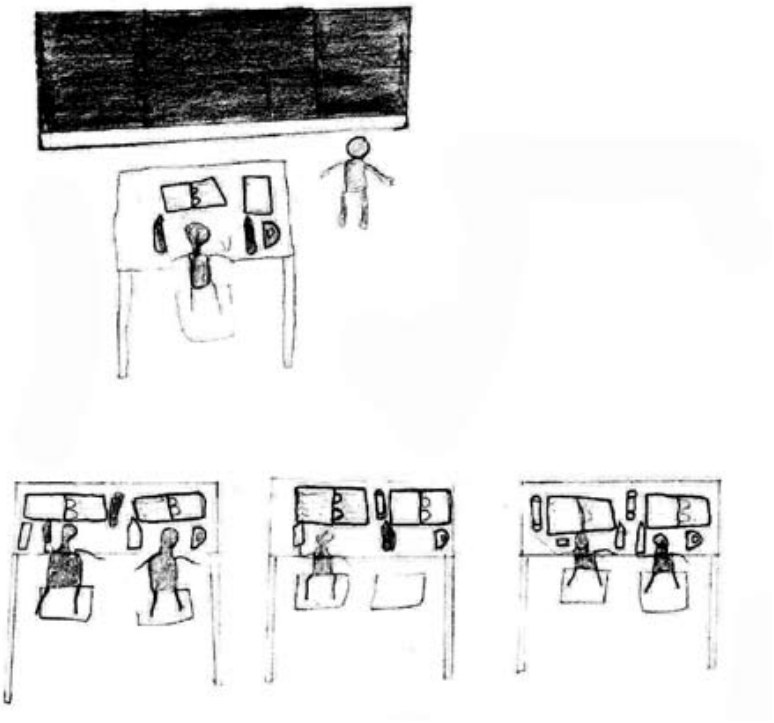


1) Dessin de Bouchaïb, 12 ans



2)Dessin de Souad, 13 ans

CERCY Dessin.indd 137 01/11/2009 16:03:00



3) Dessin de Mohamed, 15 ans



4) Dessin de Rabab, 12 ans

CERCY Dessin.indd 138 01/11/2009 16:03:00



5) Dessin de Layla, 13 ans



6) Dessin de Wafa, 13 ans

CERCY Dessin.indd 139 01/11/2009 16:03:01

CERCY Dessin.indd 140 01/11/2009 16:03:01

Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA
PREFics EA 3207/UMR CNRS LCF 8143
Université Européenne de Bretagne-Rennes 2
elatiana@gmail.com

AUTOPORTRAITS D'ENFANTS MIGRANTS PLURILINGUES EN CLASSE D'ACCUEIL À MONTRÉAL : UNE DÉMARCHE ALTÉRO-RÉFLEXIVE

Le voyage migratoire constitue une mobilité plurielle en ce que la traversée d'espaces géopolitiques implique aussi celle d'espaces socioculturels et identitaires. Il en résulte plusieurs formes de mises en altérité pour le migrant qui est amené à reconstruire ses systèmes de référence. La mobilité socioprofessionnelle est déterminante dans ces reconstructions comme dans la décision du voyage lui-même et l'enfant se trouve au cœur des projets vers un avenir et un ailleurs canadiens (Vatz Laaroussi, 2003 : p. 152). Il nous a donc paru important d'explorer ses sentiments d'appartenance à travers ses propres productions expressives. Ce travail s'appuie sur des autoportraits réalisés par des enfants nouvellement arrivés à Montréal (Québec, Canada). L'environnement est urbain, multilingue, et reconnaît le français comme unique langue officielle (Office Québécois de la Langue Française, 2007). Les enfants rencontrés, âgés de 6 à 14 ans, sont inscrits dans un programme de francisation, d'où leur passage en « classe d'accueil[1] » avant d'être admis en « classe ordinaire ». Comment se mettent-ils en scène dans leur nouvelle école et quelles formes d'appartenances pouvons-nous identifier dans leurs dessins ?

[1] Classes destinées aux allophones nouveaux arrivants avec un programme de francisation conçu par le ministère de l'Education, du Loisir et du Sport du Québec.

CERCY Dessin.indd 141 01/11/2009 16:03:01

Nous travaillons à partir d'un système d'observables non représentatifs, co-construits avec les enfants à travers des enquêtes de terrain réalisées entre 2004 et 2007. Les méthodes d'observation-participation relèvent d'une approche « ethno-sociolinguistique » (Blanchet, 2000 : p. 76 ; Razafimandimbimanana, 2008 : p. 108) avec un investissement historicisé du milieu d'enquête par l'actrice-chercheure. Egalement dans cette approche, la langue est définie en tant qu'espace symbolique où se (re)négocient les liens et tensions sociaux. Dans cette perspective, nous explorerons les sentiments et stratégies d'appartenance(s) observables à travers les autoportraits. Ces derniers ont été réalisés en réponse à la consigne : « Voici un dessin de moi dans mon école ». Le lieu de référence est restreint à l'école car il est familier à la fois aux enfants et à la praticienne-chercheure. L'interprétation des autoportraits peut ainsi être mise en regard d'autres « observables-ressources » (Razafimandimbimanana, 2008 : p. 97), ce qui inclut les discours coproduits, les interactions observées, la documentation recueillie et des observables non sollicités. Les observables idéographiques sont explorés dans une démarche « altéro-réflexive » (Robillard (de), 2007 : p. 39) avec l'idée que se dessiner, au même titre que le récit (écrit ou oral) de soi, appelle celui qui se met en scène à se réaliser et à se traduire à l'autre (en fonction aussi de ce qu'on perçoit, imagine, interprète de l'autre). Le support graphique et créatif amène le sujet-dessinateur à se *re*voir (sous une autre perspective) et à se *re*présenter (dans une autre matérialité). La prise en compte de l'autre tient aussi du fait qu'à travers l'autoportrait, c'est la perception de soi qui s'expose à l'autre et à d'autres regards. Pour nous, le dessin se conçoit comme une pratique sociale localisée, soit un acte de « perception » et de (re)connaissance (Bourdieu, 1982 : p. 135). Aussi traduit-il l'imaginaire identitaire d'un « moi » à l'autre. Les traces laissées par l'enfant constituent donc un lieu riche en significativités[2] et nous nous intéressons surtout à celles qui rendent ses appartenances (in)visibles.

Nos analyses s'articulent autour d'une typologie des dessins basée sur leurs propriétés graphiques dominantes. Les différen-

[2] L'emploi du terme « significativité » vise à traduire l'approche non absolue des interprétations proposées avec la possibilité de significations autres.

CERCY Dessin.indd 142 01/11/2009 16:03:01

tes catégories ne sont pas étanches car les dessins représentent des fragments de réalités à valeur polysémique. Les autoportraits résultent d'une sollicitation donnée, ce qui explique la dimension dialogique et située des analyses. Les significativités des dessins varient selon les éléments pris en compte par l'interprétateur mais aussi selon le propre vécu de ce dernier. Sont donc intégrés, dans cette interprétation altéro-réflexive, des éléments renvoyant tant aux contextes d'observation et d'interaction qu'aux individualités en jeu. Notons aussi que la typologie est construite et proposée par une actrice-chercheure, ancienne enfant migrante ayant été inscrite dans la même école primaire que les enfants rencontrés. La première catégorie regroupe les « autoportraits photographiques », davantage caractérisés par un souci de réalisme et renvoyant principalement à un instantané avec peu d'éléments rétrospectifs. Ces dessins reflètent surtout les sujets-dessinateurs sous leur statut d'élève ou d'apprenant du français. Un deuxième type regroupe les dessins où l'on peut retracer davantage d'éléments biographiques et historicisés. Ces dessins offrent un aperçu « autobiographique » des sujets-dessinateurs. L'acte idéographique permet alors la réactualisation d'expériences en mémoire. Enfin, la troisième catégorie renvoie à des autoportraits « anonymés » avec des personnages quelque peu affranchis de marqueurs ethnoculturels. Ce processus de désidentification est d'autant plus significatif lorsqu'on sait que les enfants rencontrés appartiennent à ce qu'on appelle aussi les « communautés culturelles »[3] au Québec.

[3] Expression qui désigne les « communautés d'autres origines que française, britannique ou autochtone » au Québec dans Mc Andrew, M., et Ledoux, M. (1995). « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : un portrait statistique ». *Cahiers québécois de démographie*, 24, 2, 343-370. Voir aussi Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, (2006). « Montréal en bref — Portrait de l'immigration ». Gouvernement du Québec. URL : [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/montreal.html], mise en ligne : 5/04/07. Sur les critiques aux effets minorisants ou ségrégatifs du vocable, voir Bouchard et Taylor (2008 : p. 215).

CERCY Dessin.indd 143 01/11/2009 16:03:01

AUTOPORTRAITS PHOTOGRAPHIQUES

Le dessin offre un espace propice tant à la reproduction du réel qu'à l'expression de l'imaginaire ; or, celui dit « enfantin » serait surtout imprégné de réalisme (Luquet, 1991). C'est le cas pour certains autoportraits qui, sans pour autant être dépourvus de créativité, peuvent se comparer à la photographie. De la même façon que la technique photographique, il s'agit d'un instantané en images où un fragment du quotidien scolaire est figé. Certes, le réalisme et l'immédiateté des dessins sont encouragés par la consigne qui renvoie explicitement l'enfant à son statut d'élève et à son milieu scolaire. Néanmoins, le dessin est un acte réflexif dans la mesure où le sujet-dessinateur s'engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix). Dans notre cas de figure, le processus est aussi interactif car en réaction à une sollicitation directe. L'enfant peut ainsi être amené à s'interroger sur ce qu'il veut être afin d'agir sur les représentations que l'autre pourrait avoir de lui. Nous étudierons deux exemples où l'observateur est plongé dans l'immédiateté spatio-symbolique du sujet-dessinateur.

Photo de mes (dés)appartenances sociolinguistiques

Français, langue commune

La configuration multiethnique et multilingue de l'école montréalaise[4] en fait un important objet de débats tant pour les politiques du « vivre ensemble »[5] que pour les programmes de fran-

[4] La Commission Scolaire de Montréal affiche « 148 langues maternelles, 131 langues parlées et 188 lieux de naissance différents » en 2005-2006. Commission Scolaire de Montréal (2006). « La CSDM en chiffres — Composition ethnique », URL : [http://www.csdm.qc.ca], mise en ligne : 10/02/07.

[5] Sorte de leitmotiv du monde scolaire, il apparaît dans les programmes ministériels dès 1990. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (1990). « Au Québec pour bâtir ensemble. Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration ». Publications du Québec, Québec.

CERCY Dessin.indd 144 01/11/2009 16:03:01

cisation. L'intégration des migrants ayant d'abord été pensée en termes de « défi linguistique » (Mc Andrew, 2001 : p. 5), la réussite de l'une est alors conçue comme interdépendante de l'autre. Plus encore, la maîtrise de la langue française apparaît non seulement comme « la condition première d'une scolarisation normale » (Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport du Québec, 1996 : p. 51) mais aussi comme « la langue de l'intégration » (Bouchard et Taylor, 2006 : p. 108). Premier lieu et instrument de diffusion, l'école se voit dotée d'une mission d'unification sociale afin que tous adoptent le français comme langue commune de vie publique. Nous parlons donc, en référence à ce projet social, du « français, langue commune » (FLC) (Razafimandimbimanana, 2008 : p. 407). Un enjeu éminemment identitaire est sous-jacent à l'apprentissage ou à l'utilisation du français, et à la lumière de la « crispation identitaire » qui a pu y être reliée (Bouchard et Taylor, 2006 : p. 185), certains autoportraits offrent une résonance particulière.

Appartenances au français, langue commune (FLC)

Quelques enfants s'illustrent non seulement en adhésion avec les préceptes scolaires de l'école mais plus précisément avec ceux d'ordre linguistique. Une jeune fille offre une image studieuse et quasi solennelle d'elle-même (*cf.* A1) en mettant en scène sa pratique du FLC.



CERCY Dessin.indd 145 01/11/2009 16:03:01

Née à Dhaka, la jeune fille âgée de 10 ans est locutrice, entre autres, du bengali et de l'anglais. Elle se dessine en train de « lire tôt » en français. Comme plusieurs autres dessins du type « photographique », l'objectif est cadré sur un « moi » occupé à apprendre, à jouer ou à « tenir la pose » devant l'observateur. Celui-ci se démarque toutefois par une inscription en cohérence avec la politique linguistique et éducative de son nouveau milieu. Son investissement dans la pratique (précoce) de la lecture en français semble aussi porter une valeur affective. A l'amorce, « J'aime… », proposée dans la première partie du questionnaire, elle déclare effectivement « lire à français (sic) ». Pareillement, elle complète l'amorce « A l'école, j'aime… » par « parle à français (sic) ». Les différenciations sociolinguistiques qui pourraient démarquer le « moi » s'effacent au profit de l'appartenance à l'espace du FLC. Cette insertion renvoie au rôle de l'école comme « creuset de la culture dominante » (Rezzoug et *al.*, 2007 : p. 66) mais, au Québec, la « culture *dominante* » varie au moins selon les niveaux hiérarchiques suivants : institutionnel (fédéral, provincial, régional), historique (Franco-Québécois, Anglo-Québécois, Néo-Québécois, Autochtones), ou encore démolinguistique (francophones, anglophones, allophones). Par conséquent, les (dé)constructions de pouvoir ont un effet de miroir quant aux postures symboliques de celui qui les produit. Ci-dessus, l'autoreprésentation en tant que lectrice du FLC peut refléter une prise de distance par rapport aux autres marqueurs que l'enfant s'attribue potentiellement. L'intériorisation du français obligatoire dans l'enceinte de l'établissement (espace public commun) n'est pas la seule explication de telles manifestations d'appartenances symboliques. De nombreux enfants se chargent néanmoins d'incarner l'impératif français comme nous raconte une autre jeune fille âgée de 6 ans : « tu sais avec mes amis des fois eux ils me parlent en anglais mais je lui dis « non il faut parler français à l'école » ! ». La reconduction de l'impératif français exclut implicitement les langues autres de l'espace en question, ce qui nous amène aux rapports à la pluralité linguistique.

Désappartenances aux langues « autres »

Se pose, pour nous, la question de savoir si l'on déclare lire ou parler français en signe d'obéissance parce que c'est obli-

CERCY Dessin.indd 146 01/11/2009 16:03:01

gatoire ou en signe de démarche vers l'autre parce que c'est valorisé par lui. Il demeure que l'impératif d'une langue rend la valeur des autres langues moins légitime, pouvant aussi être perçues comme nuisibles (Razafimandimbimanana, *à paraitre*). Or, on sait que la tension langue-identité assujettit les minorations d'une identité à celles de la (des) langue(s) qui lui est (sont) associée(s). Comme toutes les écoles foyers de mouvements migratoires, l'école montréalaise est aux prises avec la quête d'un capital démographique exogène, le maintien des pratiques locales et la définition de valeurs communes. L'exception montréalaise tient du statut de la ville la plus plurilingue du Canada (Termote, 2003 : p. 350). De ce fait, elle centralise les menaces linguistiques (anglicisation, allophonisation) dans l'imaginaire collectif québécois et se voit parfois qualifiée de ville « étrangère ». D'un autre côté, la « polyvalence linguistique » (Létourneau, 2006 : p. 204) dont elle est détentrice et productrice tend à être de plus en plus considérée comme féconde *pour* et *par* la communauté propriétaire. Cette pluralité (individuelle ou collective) n'est pas réellement visible dans ce premier autoportrait qui, rappelons-le, n'est pas représentatif de l'ensemble. En dépit de la précision des traits et de l'apport scriptural dans son autoportrait, il serait effectivement difficile de lui attribuer des marqueurs identitaires autres que ceux du genre, d'une pratique linguistique et éventuellement du groupe d'âge. D'autres dessins laissent également peu de traces « visibles » de pluralité ou de diversité en les effaçant au profit d'une photographie de groupe uniforme. En l'occurrence, l'attention est portée sur le détail des objets environnants permettant l'identification du lieu. Nous verrons quelles activités principales permettent d'y greffer des projets communs.

Photo de classe : enjeux sociaux et académiques

Les enfants rencontrés sont porteurs de marqueurs ethnoculturels qui les situent notamment au sein de groupes minoritaires ou minorés (« migrants », « plurilingues », « communautés culturelles », « minorités visibles », « accueils[6] »). Leur lieu de résidence

[6] Terme observé en situation informelle pour désigner les élèves inscrits en classe d'accueil.

CERCY Dessin.indd 147 01/11/2009 16:03:01

et de scolarisation cumule aussi les signes de différenciation sociale en étant la troisième concentration d'immigrants parmi les arrondissements de la ville (Corporation de Développement Economique Communautaire, 2004 : p. 7) avec un taux d'allophonie[7] évalué à 84 % en 2001 (Immigration et Métropolis, 2004 : p. 3). S'y ajoutent l'instabilité ou l'insécurité économique, professionnelle et familiale (Corporation de Développement Economique Communautaire, *op. cit.* : 6). Par conséquent, la diversité ethnoculturelle peut être perçue comme un frein à l'essor de la société : « les quartiers ethniques deviennent l'emblème d'une mosaïque honnie » (Helly et Van Schendel, 2001). On comprendra alors l'importance des manifestations de reconnaissance par l'autre (adulte, enseignant, natif…) face aux compétences d'enfants porteurs d'identifications sociales minoritaires et minorées. Elles témoigneront d'une appropriation réussie des pratiques locales et légitimeront leur participation aux projets sociétaux de leur nouvelle communauté.

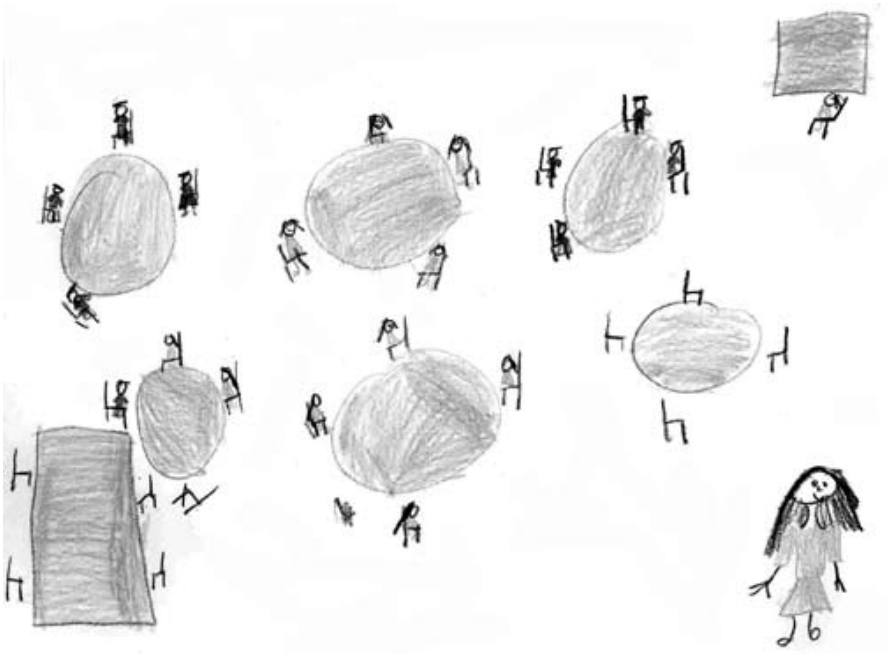
Isolée dans la classe

L'autoportrait suivant (A2), réalisé par une jeune fille de 8 ans, se distingue techniquement des autres en adoptant une vision aérienne et collégiale de la consigne. La prise de vue offre une indistinction endogène du groupe « élèves » mise à part une différenciation fille/garçon suggérée par les oppositions respectives : rose/bleu ; cheveux longs/cheveux courts. Le réalisme photographique vise davantage à atteindre une valeur authentique de ce qui est reproduit dans le dessin. Ici, il s'observe, entre autres, dans la correspondance entre le nombre de personnages et ceux effectifs dans la classe. Il en va de même pour la reproduction de la disposition spatiale des chaises et des tables, y inclus celles inoccupées. L'exactitude des repères est évidemment facilitée par le fait que le dessin a été réalisé en temps et lieu réels. Cependant, les choix idéographiques en font un autoportrait distinct. Contrairement au cas présent, la plupart des autres

[7] Désigne la caractéristique linguistique de personnes ayant pour langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais. Il s'agit d'une extrapolation de l'usage statistique et diffère de celui associant un trait linguistique, forcément temporaire en contexte d'intégration, de personnes qui s'expriment dans une langue autre que le français ou l'anglais (Antaki, 1995).

CERCY Dessin.indd 148 01/11/2009 16:03:01

autoportraits ont un cadrage serré, les sujets y figurent seuls ou en binôme. L'aspect groupal de ce dessin fait d'autant plus ressortir les deux sujets isolés qu'ils occupent les extrémités supérieures et inférieures du plan droit (face au plan). Si l'on peut facilement identifier l'un comme étant l'enseignante, aucun signe particulier ne nous permet de réaliser que l'autre est la dessinatrice elle-même. D'autres jeunes tendent à inscrire leur prénom ou l'autoréférence « moi » (*cf.* A6) près du personnage qui les représente pour lever toute ambiguïté. En l'absence de telles inscriptions, seule la présence de l'enquêtrice en classe permet de reconnaître le sujet-dessinateur dans son autoportrait. En classe comme sur son dessin, la jeune fille est placée à une table à part, face à un mur.



Cette position isolée peut évoquer un statut social marginal. Certaines observations participantes concordent en ce que quelques traits différencient l'enfant en question par rapport au reste de sa classe, à savoir : son âge (8 ans dans une classe majoritairement d'élèves de 6 et 7 ans), ses traits physionomiques (elle est plus grande que la moyenne et est la seule de phénotype « noir » dans sa classe). La jeune fille est aussi reconnue par son mutisme et en particulier en FLC, son enseignante la décrit d'ailleurs comme celle qui « ne dit jamais rien ».

CERCY Dessin.indd 149 01/11/2009 16:03:02

Projets en partage

Du point de vue symbolique, l'aspect marginal du dessin n'exclut pas une appartenance groupale projetée ou imaginée. L'espace scolaire regroupe en effet les enfants autour d'au moins un projet commun en tant qu'élèves inscrits dans un programme d'apprentissage, de francisation et de socialisation. La passivité apparente de la jeune fille, notamment en FLC, lui vaut donc des exclusions situées. D'après nos observables, le degré de maîtrise linguistique peut en effet conditionner l'acceptation entre pairs. Les systèmes de préférences s'échelonnent différemment selon les groupes et les situations d'interaction, valorisant tantôt les « experts », tantôt les « non experts » (Razafimandimbimanana et Doubli-Bounoua, 2008). Les élèves qui ont franchi les premiers paliers dans l'acquisition du FLC à l'école se voient aussi attribués de nouvelles responsabilités, marque d'une autorité certaine et hautement convoitée. Au moment de son dessin, la jeune fille se situe au bas de cette hiérarchisation symbolico-linguistique puisqu'elle dépend de l'assistance d'une camarade « experte » pour comprendre les consignes de l'enseignante. Les pratiques plurilingues sont donc tolérées en tant que béquilles en classe. On peut alors observer, le temps de l'assistance entre pairs, le décloisonnement des espaces linguistiques. En ce sens, le plurilinguisme joue un rôle stratégique pour l'entrée des locuteurs débutants dans le FLC. Il en découle un autre projet commun entre la jeune fille et ses camarades de classe dans la gestion nécessaire de leur répertoire plurilingue. L'appropriation des pratiques linguistiques et culturelles du FLC sera à concilier (ou pas) au maintien des pratiques linguistiques et culturelles « autres ». Les choix opérés seront notamment influencés par les représentations du plurilinguisme qui, à travers les enquêtes auprès des élèves de l'école, apparaît comme un réservoir de richesses et/ou de confusions.

AUTOPORTRAITS AUTOBIOGRAPHIQUES

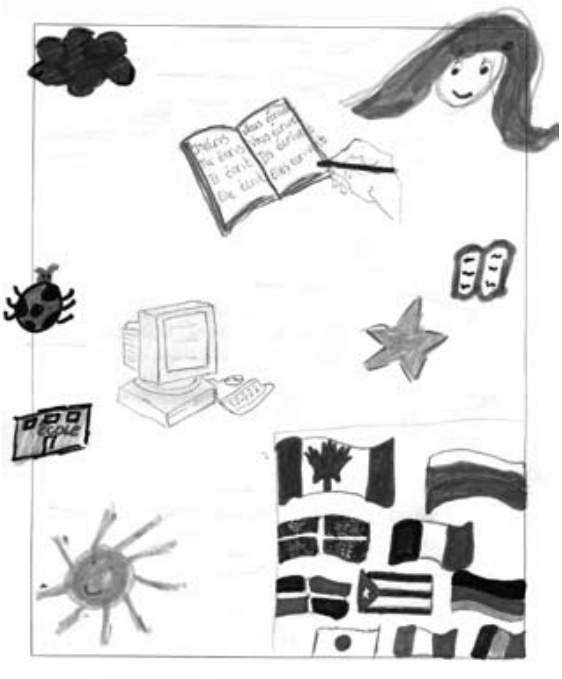
Dans l'autoportrait autobiographique, le sujet-dessinateur relie des expériences en mémoire à celles du présent et les intègre à la consigne donnée. La dynamique réflexive ici consisterait à aborder l'interrogation « qui suis-je ? » comme étant la cumulation

CERCY Dessin.indd 150 01/11/2009 16:03:02

de significativités historicisées (« qui étais-je ? »), projetées (qui serai-je ?), inventives (« qui aimerais-je être ? ») et interactives (« comment aimerais-je me traduire à l'autre ? »). Quels marqueurs s'auto-attribuent (ou pas) ceux qui peuvent se voir assigner les appellations « immigrants », « allophones », et « accueil »[8] ?

Fragments de « moi »

Mariva, âgée de 11 ans et née en Bulgarie, est arrivée quelques semaines avant les enquêtes et s'est surtout exprimée en anglais lors de son entretien. Elle nous dit effectivement parler bulgare, anglais mais « juste un peu »[9] russe. Quant au français, elle se montre à la fois gênée et rigole en déclarant, comme s'il s'agissait d'une évidence, qu'elle ne le parle pas. A la différence des autres autoportraits cités plus haut, le sien (*cf.* A3) ne se centre pas sur son statut d'élève ou sur la classe en tant que tels. Chaque dessin peut être polysémique, certes, mais celui-ci se remarque du fait qu'il semble être dépourvu de trame narrative permettant de relier ses différents composants les uns aux autres comme au sujet-dessinateur.



[8] Pratique observée en référence à leur inscription en « classe d'accueil ».

[9] "Just a bit" (Mariva, entretien en groupe de pairs).

CERCY Dessin.indd 151 01/11/2009 16:03:02

D'un côté, nous pouvons diviser les objets comme des références aux différents mondes scolaire (cahier de conjugaison, livre, façade de l'école, ordinateur), naturel (soleil, étoile, nuage, coccinelle) et sociopolitique (drapeaux de pays). D'un autre côté, tous peuvent converger pour se référer au paysage scolaire qu'elle habite au quotidien. En classe, les enseignants symbolisent en effet leurs appréciations des travaux ou des comportements d'élèves sous forme de soleil, étoile, nuage, etc. Les drapeaux peuvent aussi refléter les murs de sa classe qui en sont décorés. Toutefois, la dimension plus particulièrement historicisée peut se construire en reliant son dessin au discours qu'elle coproduit en entretien. La Bulgarie, lieu de l'« identité première » (Molinié, 2009) de Mariva, est représentée avec le Canada, lieu de son identité projetée. D'après nos échanges avec elle, elle dit pouvoir s'attribuer le qualificatif « canadien » et aimerait y vivre lorsqu'elle serait grande. Ce qui s'oppose aux appartenances revendiquées par une autre jeune fille plus loin (*cf.* III). Ici, des tensions autres, d'ordre sociolinguistique, peuvent relier les caractéristiques d'avant (ou d'ailleurs) à celles du moment (ou d'ici). Mariva reproduit les drapeaux québécois et français, d'où l'inclusion de la langue française parmi les marqueurs qu'elle peut s'attribuer ou s'approprier.

L'importance de la langue française est encore plus explicite en entretien lorsqu'elle raconte qu'à la maison sa mère parle français et lui demande toujours de parler en français[10]. Comme chez d'autres parents, enseignants ou élèves, on retrouve une certaine appréhension des pratiques plurilingues, perçues comme un frein à l'acquisition de la nouvelle langue de scolarisation. On retrouve la schématisation d'un bilinguisme soustractif (Abdallah-Pretceille, 1992) avec un manque de reconnaissance quant aux valeurs constructives du plurilinguisme. Mariva estime que le français est une langue « difficile ». Cette représentation n'est pas sans lien avec les phénomènes de rejet qu'elle subit en tant que nouvelle locutrice et nouvelle élève. Elle fait l'expérience des « infractions linguistiques » (Razafimandimbimanana, 2008 : p. 565), c'est-à-dire aux productions linguistiques qui sont re-

[10] "She tells me to speak French all the time" (Mariva, entretien en groupe de pairs).

CERCY Dessin.indd 152 01/11/2009 16:03:02

jetées comme étant « fautives » et qui, de ce fait, provoquent des attitudes d'irritation, de dénonciation ou de correction. Lors de présentations en classe, par exemple, Mariva déclenche les rires de ses camarades en disant « je suis 11 ans ». Elle s'est vu corrigée par un rappel en chœur de la part de ses camarades : « NON[11] ! j'AI 11 ans » (*rires*). Relever l'infraction linguistique offre l'occasion à la classe de faire valoir ses compétences aux yeux des formes d'autorités qu'elle reconnaît (autres pairs, enseignante, enquêtrice). Nous pouvons aussi y attribuer une fonction cohésive au détriment de Mariva, la « nouvelle » élève. Néanmoins, le cahier de conjugaison qui figure dans l'autoportrait de Mariva vient restituer ses compétences linguistiques, ou du moins ses aptitudes à les travailler. Son dessin comporte des fragments d'objets qui s'imbriquent aux expériences qu'elle met en mots par ailleurs.

Fragments de mes appartenances

Les enfants façonneront leurs représentations au gré de leurs expériences et interactions pour développer une conscience des identifications sociales qui leur sont associées (ou attribuées). Se dessiner fait partie, selon nous, de ce double mouvement de retour sur soi et de décentration où le sujet-dessinateur puise dans ses ressources personnelles (souvenirs, imaginaires et techniques) pour se traduire à l'autre. L'acte peut parfois se faire de manière plus ou moins spontanée mais en l'absence d'outils psycho-cognitifs, nous ne questionnons pas les degrés de conscientisation des dessins. Nous interrogeons plutôt leurs potentialités en termes de significativités sociales et altéro-réflexives. Les dessins ci-dessous (A4 et A5), par exemple, font partie des rares autoportraits à contenir des marqueurs vestimentaires religieux. Il s'agit du Patka[12] en référence à la confession Sikh. Il est intéressant de noter l'écart entre la rareté de tels marqueurs dans les autoportraits et la récurrence des références aux identités di-

[11] Conventions de transcription :

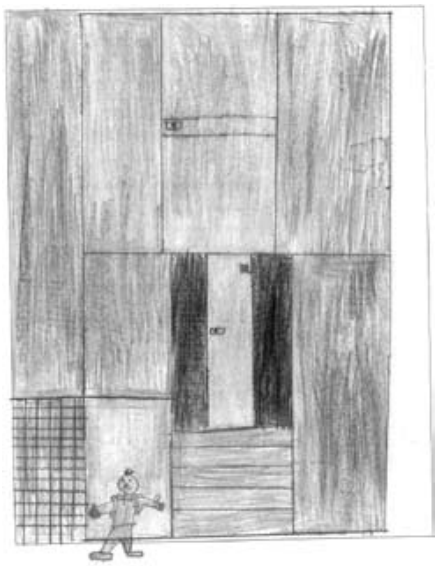
MAJUSCULE : intonation marquée

(Italique) : description d'interactions non verbales

[12] Nom utilisé dans la confession sikh pour désigner le Turban porté par les enfants.

CERCY Dessin.indd 153 01/11/2009 16:03:02

tes « premières » (Molinié, 2009) dans les discours co-construits avec les jeunes. Le Patka est un marqueur distinctif à la fois minoritaire et minorisé dans l'enceinte de l'école, il y est donc relativement difficile à assumer. La vulnérabilité des enfants qui le portent s'observe aussi à travers les surnoms réducteurs qui sont parfois utilisés pour le désigner : « tomate ».





A défaut de connaître le terme exact (Patka), les enseignants et élèves peuvent en effet opter pour une image de substitution (« tomate »). Or, d'autres équivalents tels que « turban », « chapeau » sont aussi utilisés pour pallier ce défaut d'outils lexicaux. L'association entre un marqueur religieux et un objet comestible, tourné en dérision (« tomate sur la tête »[13]), peut alors engendrer le sentiment d'infériorisation, de ridiculisation ou d'exclusion chez celui qui porte le Patka. Toutefois, le report de ce marqueur religieux sur le dessin ne s'inscrit pas forcément en réaction à ces types de stigmatisation. Il peut simplement s'agir d'une reproduction banalisée dans le sens où le Patka est intériorisé comme faisant partie intégrante du « moi ». Dans tous les cas, le sujet-dessinateur est amené à se regarder et à s'assumer devant un observateur autre qui, en retour, est amené à se positionner face au personnage observé. Le marqueur religieux

[13] Expression utilisée par une enseignante en situation informelle à propos du Patka.

CERCY Dessin.indd 154 01/11/2009 16:03:02

implique aussi une dimension interculturelle dans un Québec à majorité catholique. Au-delà du milieu scolaire et eu égard à la récente crise des accommodements raisonnables[14], le défi des Québécois réside aussi dans la familiarisation avec l'autre religieux.

AUTOPORTRAITS ANONYMES

A travers l'étude des autoportraits, nous tentons aussi d'explorer le caractère complexe des appartenances minorées. Le statut minoré peut être ressenti à travers les interactions en mémoire, projetées ou imaginées. Le dessin paraît alors propice à l'expression de ces sentiments en tant que création personnelle et identitaire, c'est-à-dire un espace où le sujet-dessinateur peut se réinventer pour lui-même et/ou pour l'autre. Les autoportraits anonymes font preuve de cette créativité comme pour se recréer, le temps d'un dessin, sous de nouvelles apparences— (des)appartenances. Contrairement aux dessins photographiques et autobiographiques, ceux-ci renferment peu d'indices quant aux propriétés ou aux expériences des sujets-dessinateurs et se prêtent moins à des associations socioculturelles.

Un « moi » à l'école

Dans une conception dynamique et complexe de l'identité, différentes appartenances peuvent être affichées chez une même personne selon les contextes et les interactions (situées ou réactualisées). Par conséquent, un travail qui se veut inclusif de l'autre ne saurait lui refuser sa « multidimensionnalité » : « La compréhension complexe de l'être humain refuse de réduire autrui à un seul trait et le considère dans sa multidimensionnalité » (Morin, 2004 : p. 124). L'absence de tel ou tel marqueur dans un autoportrait résulterait donc d'une certaine sélectivité du sujet-dessinateur d'autant plus que le dessin n'offre qu'un espace et des moyens restreints. Il est alors intéressant de noter

[14] Tensions sociales autour des pratiques d'accommodement aux différences culturelles (communément appelées les « Accommodements raisonnables »). *Cf.* URL : [http://www.accommodements.qc.ca/]. Mise en ligne : 2/11/08.

CERCY Dessin.indd 155 01/11/2009 16:03:02

comment le dessin de Nana, âgée de 10 ans et demi, contient des traits phénotypiques et sociolinguistiques floutés. Elle fait disparaître les mêmes traits qui la distinguent et qu'elle revendique en entretien où elle dit se différencier des Canadiens ou des Québécois de par : « les couleurs puis la langue ». Nana est née au Ghana, de phénotype « noir » et parle notamment le twi. Or, son autoportrait pourrait s'interchanger avec celui d'une fille de phénotype « blanc » et parlant notamment le français (A6).



En dépit de l'inscription « moi », il serait difficile d'y voir distinctement et exclusivement la personne de Nana. Par ailleurs, aucun élément de son dessin ne se réfère à son pays de naissance alors qu'elle dit y accorder une importance première dans ses repères d'identification. En effet, elle dit ne pas pouvoir s'attribuer le qualificatif « canadien » et s'en explique : « le pays que l'on vient de fait qu'on DIT notre vrai pays / ici c'est pas notre vrai pays / c'est pas ici qu'on était né ». Lors des entretiens et des interactions observées en classe ou à l'école, Nana joue un rôle influent, à part, consolidé par une personnalité extravertie et une aisance plurilingue. Sans doute s'appuie-t-elle sur les facteurs disjonctifs qu'elle a intériorisés (« les couleurs puis la langue ») pour négocier ses rôles de pouvoir ?

CERCY Dessin.indd 156 01/11/2009 16:03:03

Un « moi » racialisé ?

Lors des échanges en entretien, Nana est l'une des seules à mentionner la couleur de la peau comme étant déterminante dans l'identification sociale. Son parcours migratoire la situe dans une configuration autre où la couleur de la peau trace une frontière identitaire entre une majorité « blanche » et des « minorités visibles », des « minorités ethniques » ou des « communautés culturelles ». Pour elle, le statut de minoritaire s'observe tant à l'échelle de la classe que de la société plus généralement. Chacune de ces catégorisations est multi-référentielle, « minorité ethnique », par exemple, combine des critères de phénotype (Noirs), d'appartenance culturelle (Arabes) et d'origine nationale (Chinois) (Piché, 2003, p. 253). En arrivant au Québec, Nana a ainsi pu prendre conscience de son altérité en tant que membre d'une minorité mais aussi d'une « race ». D'ailleurs, cette notion est une entrée officielle dans les statistiques de recensement canadiennes et désigne les « traits physionomiques acquis génétiquement » (Statistique Canada, 2006). Les classifications suivantes y sont incluses :

- Autochtone (Indien d'Amérique du Nord, métis, Inuit/Esquimau)
- Arabe/asiatique occidental (Arménien, Egyptien, Iranien, Libanais ou Marocain)
- Noir (Africain, Haïtien, Jamaïquain, Somalien)
- Chinois
- Origine d'Amérique latine
- Sud-Asiatique
- Blanche (Caucasien)

Or, compte tenu des dérives idéologiques et interprétatives de l'emploi du mot « race » lorsque appliqué à l'espèce humaine, l'UNESCO recommande l'adoption de la notion de « groupes ethniques » dans la *Déclaration de 1950* (UNESCO, 1969 : p. 31). Outre l'employabilité discutable du terme, les débats autour des incidences idéologiques de telles distinctions rappellent le poids des constructions sociales sur les modes de perception et de pensée. Afin d'inclure le processus construit dans la désignation de l'objet, nous parlerons davantage d'identité « racialisée » ou « ethnicisée » plutôt que d'une « race » ou d'une « ethnie ». Le

CERCY Dessin.indd 157 01/11/2009 16:03:03

rappel du processus construit nous inscrit dans une distanciation critique par rapport à ce qui peut nous sembler rationnel, voire objectif. La couleur de peau n'est peut-être pas signifiante pour Nana selon qu'elle se regarde (identité non racialisée) ou se revoit à travers les yeux de l'autre (identité racialisée). L'identité « noire » résulterait donc de la découverte du « moi » dans une nouvelle société : « Comme ils doivent vivre dans une société racialisée composée à majorité de gens d'origine européenne, ces nouveaux immigrants, pour réussir leur intégration, doivent surmonter les difficultés liées à leur expérience non seulement en tant que nouveaux arrivants mais aussi en tant que personnes de couleur » (Preston et Murnaghan, 2005 : p. 76).

En ce sens, la mobilité géo-symbolique occasionne un retour sur soi tel que vu (ou désigné) par l'autre. La mobilité redistribue aussi les statuts de pouvoir, et dans son nouvel environnement, Nana est désormais membre de groupes sous-représentés. Par conséquent, elle s'expose à différentes formes de marginalisations sociales : « Il demeure que les immigrants et les minorités visibles du Québec et du Canada partagent une triste réalité avec celle des autres minorités immigrantes de la planète : le sentiment d'être trop souvent victimes de préjugés et de discrimination [...]. » (Bourhis et *al.*, 2005 : p. 3). Nana cumule plusieurs propriétés identitaires minoritaires, ce qui en fait une personne particulièrement vulnérable en ce qui a trait aux discriminations sociales. Au Québec, les groupes victimes identifiés comme plus sujets aux injustices incluent en effet « les femmes », « les personnes qui font partie d'une minorité visible en raison de leur race ou de la couleur de leur peau » et « les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais » (Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse, 2000, 2006a et b). La couleur de la peau et le lieu de naissance lui semblent déterminants mais invariables. Néanmoins, nous avons vu qu'elle occupe une place de pouvoir vis-à-vis de ses camarades de classe. Elle façonne ses performances linguistiques en fonction des pratiques valorisées par les différents groupes et, ce faisant, elle parvient à marquer ses appartenances avec confiance, voire autorité. La pratique de la langue française québécoise pourra pareillement lui servir de capital pour mani-

CERCY Dessin.indd 158 01/11/2009 16:03:03

fester son identification (ou pas) au groupe majoritaire et natif. Cela implique la constitution d'un répertoire plurilingue qui ne sert pas uniquement de moyen pour s'ouvrir à l'autre mais aussi de lieu où des projets communs se réalisent avec l'autre. La pluralité linguistique permet alors d'inscrire les identités et appartenances plurielles dans un continuum interculturel. Comme dans son dessin, Nana pourra se recréer face à l'autre et se reconnaître elle-même comme porteuse d'altérités (racialisées et ethnicisées ou pas) sans pour autant y être réduite.

DISCUSSIONS

Le choix de l'autoportrait

Les observations-participantes pilotes ont permis de rendre compte de l'attrait des enfants pour le dessin. Il semblait donc cohérent pour un projet visant à adopter une démarche altéro-réflexive d'intégrer des observables non langagiers en tant qu'expressions autres du « soi ». En définissant les représentations comme des images mentales, l'autoportrait constitue un observatoire complexe des « images (situées) de soi ». Une typologie à trois entrées (non exclusives) est construite à partir des caractères dominants des autoportraits. La première regroupe les autoportraits à valeur d'authenticité photographique dans le sens où le figement d'une réalité et l'instantané sont particulièrement saillants. Deux dessins empreints de ce réalisme ont un objectif cadré sur les rôles scolaires (activité de classe ou vue de classe) des sujets-dessinateurs. En tant que traçages de représentations sociales, ces dessins s'avèrent aussi être des lieux où peut s'affirmer un pouvoir symbolique : on s'auto-représente de manière studieuse (apprentissage précoce du français) et disciplinée (vue aérienne d'une classe modèle). L'entrée idéographique demeure néanmoins partielle (cadre unique) et polymorphe (pluralité des interprétations). Dans cette perspective, nous avons retenu un deuxième caractère, autobiographique, qui ancre les interprétations dans une dimension davantage historicisée. La confrontation des éléments discursifs permet de souligner un jeu de regards méta-perceptif où l'enfant peut se voir et choisir comment il se voit (ou veut se voir) face à l'autre. Ce dernier peut être

CERCY Dessin.indd 159 01/11/2009 16:03:03

identifiable (famille, pairs, enseignants et observatrice-participante) ou non identifiable (ils ne savent pas quelles autres personnes pourraient voir leurs dessins). Quoi qu'il en soit, la production de l'autoportrait s'inscrit inéluctablement dans une dynamique interactionnelle. C'est ce qui nous a permis de resserrer les significativités d'objets scolaires et vestimentaires autour de biographies spécifiques avant d'en construire des lectures plus largement socio-symboliques. Enfin, nous nous sommes attachés aux effets de désidentification ou « désethnicisation » dans l'autoportrait anonymé de Nana. Ce qui a soulevé des questions quant aux besoins de reconnaissance en jeu à l'école comme dans la société québécoise.

Stratégies auto et altéro-réflexives

Ce travail nous amène à esquisser des déplacements critiques avec l'exploration de dessins d'enfants comme actes altéro-réflexifs. En se dessinant, l'enfant migrant plurilingue se remémore et sélectionne des expériences et des repères d'ailleurs pour se (re)structurer dans son nouvel espace. La construction d'une nouvelle appartenance produit la redéfinition de celles déjà intériorisées d'où la réactualisation de ces dernières. La pluralité est en effet intrinsèque aux individus (Morin, 2004 ; Blanchet et Francard, 2003 : p. 24) dont les complexités en font à la fois des subjectivités uniques et des acteurs de collectifs. Nous avons tenté de dégager une typologie des dessins mais celle-ci ne saurait épuiser l'étendue interprétative de chaque dessin. La visée qualitative et critique nous défend également de prétendre à une quelconque représentativité des dessins proposés par l'ensemble des participants. Entre photos d'identités et créations identitaires, les différents dessins étudiés s'observent toutefois en tant que formes stratégiques de (re)positionnement face à l'autre. Une perspective intéressante serait à présent d'inviter les enfants à dessiner ce qui est, pour eux, l'autre.

CERCY Dessin.indd 160 01/11/2009 16:03:03

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration*. Hachette Education, CNDP, Paris.

Antaki, N. M. (1995). « Québécois de vieille souche, nouveaux Québécois et Allophones : Réalités perceptions ». *L'Agora*, 2, 2. Décembre 1994, Janvier 1995. URL : [http://agora.qc.ca], mise en ligne : 06/11/07.

Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain. Méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. PUR, Rennes.

Blanchet, P., et Francard, M. (2003). « Sentiment d'appartenance ». *In* G. Jucquois et G. Ferréol, (éds). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. A. Colin, Paris, 18-25.

Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). « Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation ». Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. (Rapport final). Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Gouvernement du Québec, Québec. URL : [http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf], mise en ligne : 02/11/08.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignements ». Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf], mise en ligne : 02/11/08.

Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse. (2000). « Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics et modifiant la Charte des droits et libertés de la personne ». Publications du Québec, Québec.

Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse. (2006a). « Charte des droits et libertés de la personne du Québec, (L.R.Q. C-12) ». Publications du Québec, Québec. URL : [http://142.213.87.17/fr/commun/docs/charte.pdf], mise en ligne : 15/04/07. 35 p.

Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse. (2006b). « Mémoire à la Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale sur le document de consultation « Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination » ». Analyse, recherche et rédaction : Paul Eid. Août 2006. URL : [http://www.cdpdj.

CERCY Dessin.indd 161 01/11/2009 16:03:03

qc.ca/fr/publications/docs/racisme_memoire_consultation_2006.pdf], mise en ligne : 22/02/07.

Corporation de Développement Economique Communautaire. (2004). « Portrait de l'arrondissement de Villeray — Saint-Michel — Parc-Extension ». URL : [http://www.cdec-centrenord.org/fr/Docs/portrait_arrondissement2004.pdf], mise en ligne : 08/02/06.

Helly, D. & Van Schendel, N. (2001). *Appartenir au Québec : Citoyenneté, nation et société civile : Enquête à Montréal, 1995*. Presses de l'Université de Laval, Québec. Edition numérique. URL : [http://www.erudit.org/livre/hellyd/2001/index.html], mise en ligne : 17/04/07.

Immigration & Métropolis. (2004). « Portrait des populations immigrante et non immigrante. 2001 : Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension ». INRS Urbanisation, Culture et Société. URL : [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Aff_Interculturelles_FR/media/documents/Fiche_Immig_Villeray. pdf], mise en ligne : 22/02/07.

Létourneau, J. (2006). « La langue comme lieu de mémoire et lieu de passage ». *In* P. Georgeault et M. Pagé (éds). *Le français, langue de la diversité québécoise. Une réflexion pluridisciplinaire*. Editions Québec Amérique, Montréal, 193-210.

Luquet, G-H. (1991). *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestlé, Paris.

Mc Andrew, M. (2001). *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école de demain : le débat québécois dans une perspective comparative*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal. Edition numérique.

Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport. (1996). « Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves ». Rédaction : Marc-Yves VOLCY. URL : [http://centrededocumentation.mels.gouv.qc.ca/], mise en ligne : 22/02/07

Molinié, M. (2009). « Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique ». *Les Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* ; n°4.

Morin, E. (2004). *Ethique*. Seuil, Paris.

Office Québécois de la Langue Française. (2007). « Charte de la langue française ». Editeur Officiel du Québec, Québec. URL : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca], mise en ligne : 11/04/07.

Piché, V. (2003). « Un siècle d'immigration québécoise : de la peur à l'ouverture ». *In* V. Piché et C. Lebourdais (dirs.). *La démographie québécoise — enjeux du XIXe siècle*. Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 25-263.

CERCY Dessin.indd 162 01/11/2009 16:03:03

Razafimandimbimanana, E. (2008). « Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal ». Thèse de doctorat en Sciences du langage menée sous la codirection de Philippe Blanchet (Université Rennes 2) et de Patricia Lamarre (Université de Montréal). Université Rennes 2, avril 2008.

Razafimandimbimanana, E. (*A paraitre*). « Des mauvaises langues aux « mauvais mots » : ce qui se dénonce à l'école en milieu plurilingue au Québec ». Actes du colloque « La mauvaise langue ». Equipe de Recherches sur les Identités, les Affects et les Conflits (ERIAC). Université de Rouen, Juin 19-20, 2008.

Razafimandimbimanana, E. & Doubli-Bounoua, V. (2008). « Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : une étude en contexte migratoire à Montréal ». *In* P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dirs.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Editions des archives contemporaines, AUF, Paris, 41-58.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Benabi, M., Moro, M. R. (2007). « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités ». *Le français aujourd'hui*, 158, 62-68.

Robillard (de), D. (2007). « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1. URL : [http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf], mise en ligne : 03/04/07.

Statistique Canada. (2006). « Définitions, sources de données et méthodes ». URL : [http://www.statcan.ca/francais/concepts/definitions/index_f.htm], mise en ligne : 10/10/06.

Termote, M. (2003). « Le poids de l'immigration ». *In* M. Plourde, et *al*. *Le français au Québec*. *400 ansd'histoire et de vie*. Publications du Conseil, Editions Fides, Québec, 348-351.

Vatz Laaroussi, M. (2003). « Des familles citoyennes ? Le cas des familles immigrantes au Québec ». *Nouvelles pratiques sociales,* 16, 1, 148-164.

Widlöcher, D. (1998). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Mardaga, Bruxelles.

CERCY Dessin.indd 163 01/11/2009 16:03:03

CERCY Dessin.indd 164 01/11/2009 16:03:03

Christiane CHAULET ACHOUR
Université de Cergy-Pontoise — Directrice du CRTF
ccachour@yahoo.fr

QUESTIONS À UNE ŒUVRE GRAPHIQUE ET POÉTIQUE : *OÙ EST PASSÉ LE GRAND TROUPEAU ?*[1] DE DENIS MARTINEZ ET ABDELHAMID LAGHOUATI

Le projet qui nous rassemble convie à « interroger les rapports entre le biographique et l'esthétique dans la construction d'identités plurilingues et pluriculturelles, nomades, métisses ». Il est encore précisé que « le dessin » est à aborder en tant que processus et en tant que traces adressées par un sujet pour exprimer à un autre ou à d'autres quelque chose de son rapport au monde et aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire ». Le dessin est à étudier comme « médiation, comme interaction ou encore comme manière de se distancier vis-à-vis de son propre « destin ».

En lisant et relisant ces propos, une œuvre s'est imposée à moi et c'est sur elle que j'ai souhaité travailler : œuvre graphique et poétique où se croisent et se superposent deux sensibilités artistiques algériennes qui, dans la foulée de la narration et de la représentation qu'offre le dessin, disent beaucoup justement sur une construction identitaire à la fois ancrée et ouverte, millénaire et moderne, métisse et nomade.[2]

---

[1] D. Martinez, A. Laghouati, *Où est passé le grand troupeau ?*, Alger, ENAG éditions, 1988, 77p. Album en 21×29,7.

[2] Pour une première mise en contexte de cette fusion poésie/peinture dans la culture algérienne contemporaine, cf. mon article : « Ecrivains et peintres algériens » dans la rubrique « Littérature algérienne — Etudes générales » sur mon site : http://www.christianeachour.net

CERCY Dessin.indd 165 01/11/2009 16:03:03

Réalisation artistique d'une grande beauté tant au niveau du dessin — est-il besoin d'insister sur la renommée internationale du peintre Denis Martinez ? — que de la langue poétique de Laghouati, à partir du scénario de Martinez, les deux arts conjugués rendent visible la quête de personnages nommés, « l'homme qui cherche » et « le gardien des sources », visibilité accentuée, pour le public algérien averti, par le choix de dessiner ces personnages à partir des traits réels de Laghouati et d'Arezki Larbi, troisième peintre de cette aventure. Les trois font partie du groupe *Aouchem* dont il sera question plus loin.

Cette œuvre conjugue recherche collective d'une identité à partir des traces que le dessin exhibe et des mots que le poème débusque. Traces des traits, traces de calligraphies, traces des figures imaginées du plus loin des dessins rupestres au plus près du présent, elles exhibent toutes un rapport au réel et au rêve d'un avenir s'enracinant dans des antériorités choisies, un rapport aux langues et aux cultures. L'œuvre est bien médiation pour laisser entrevoir un autre « destin » à la fois pour la collectivité et pour les individus. A ce titre, elle peut faire retour dans les lectures des apprenants francophones ou des chercheurs en littérature algérienne pour entrer autrement dans son volet francophone mais aussi tout simplement algérien de cette littérature. Elle ne se lit pas dans l'évidence mais elle peut, une fois quelques clefs acquises, apporter un savoir amplifié car le dessin y est souverain : c'est lui qui guide le texte et qui essaime des signes creusant la connaissance de cette culture. Une telle œuvre permet enfin de prendre conscience de l'appropriation du français autrement, dans d'autres références culturelles.

CERCY Dessin.indd 166 01/11/2009 16:03:03

DENIS MARTINEZ : *« JE VIENS D'UNE BLESSURE »*[3]

« On dit que c'est de la peinture ; oui c'est de la peinture mais c'est plutôt une espèce de quête. C'est comme un rituel : ce que je peins c'est toujours moi à chaque fois. Dans toutes mes peintures, il y a des choses qui reviennent. Le lézard qui revient, symbole de la quête et de la sagesse. »[4]

Je ne peux retracer le parcours, toujours en mouvement, de cet artiste, mais seulement en donner quelques étapes comme repères pour éclairer la présente contribution.

Denis Martinez est né le 30 novembre 1941 à Marset el Hadjadj (Port aux Pélerins), Port-aux-Poules en français, en Algérie, sur la côte oranaise. Peu porté sur le cursus scolaire classique, il est remarqué pour son don de dessinateur. Il suit le cycle de l'école des Beaux-Arts d'Alger jusqu'en 60-61. L'année suivante, il découvre Paris, la paix, les musées, les ateliers :

> « D'une vie de heurts, de violence, de la guerre, dans une ville sans couvre-feu, une ville de lumière, de tous les possibles. Je découvrais les étrangers venus de partout et surtout les Latino-américains et à leur contact, j'ai compris que je devais reprendre tout à zéro, que je devais revoir mon histoire elle-même. »[5]

Repartir à zéro mais pas véritablement car lorsqu'on l'écoute tout au long de ces heures de dialogue avec son ami N. Saadi, on n'est pas étonné de son aptitude au bouleversement, à la remise en cause et à la quête : il affirme avoir toujours vécu et vivre naturellement dans les langues et les cultures différentes. Ainsi à la remarque de N. Saadi : « J'incline à penser qu'il y a chez toi une relation intime et obscure entre le mot et l'image, entre la langue et le langage. J'ai toujours été frappé, ainsi que beaucoup

---

[3] Nourredine Saadi (2003), *Denis Martinez, peintre algérien*, co-édition Barzakh/Le Bec en l'air, Alger/Manosque, p. 10. La peinture est reproduite.

[4] Nourredine Saadi, op. cit., p. 7.

[5] N. Saadi, op. cit., p.23.

CERCY Dessin.indd 167 01/11/2009 16:03:03

d'amis de notre entourage, par le fait que tu parles l'arabe tout à fait comme une langue maternelle alors que tu parles le français, en tout cas c'est ce que j'entends, comme un Arabe. Crois-tu que cela fasse sens dans ton travail de peintre ? », il répond :

> « Je ne sais pas. C'est à voir. Je sais cependant que durant longtemps, et aussi inouï que cela puisse paraître j'ignorais qu'il existait des langues au pluriel. Pour moi, le passage des langues était naturel entre le français, l'arabe, l'espagnol et des rudiments de berbère chleuh [...] Les langues changeaient, sans que je m'en rende compte, selon les lieux et mes interlocuteurs. C'est un peu pareil maintenant. »[6]

De retour en Algérie en 1963, il est professeur à l'Ecole Nationale des Beaux-Arts d'Alger, privilégiant toujours les actions expérimentales avec ses étudiants, hors des murs de l'école, non sans vives tensions avec la direction beaucoup plus conventionnelle en art et avec d'autres peintres. Il doit s'exiler après 1993 et de 1995 à 2006, il a enseigné à l'Ecole supérieure d'art d'Aix-en-Provence. Il vit entre Marseille et Blida où il retourne régulièrement.

Une autre date importante dans ce parcours : la création du groupe pictural *Aouchem* (« Tatouages ») dont il est un des initiateurs[7]. Denis Martinez évoque les conditions d'émergence de ce

---

[6] N. Saadi op. cit., p. 19.

[7] Cf. la présentation qu'en donne Bénamar Médiène dans « Pour le peintre, la perspective n'a de sens que dans l'ouverture infinie du regard... » dans *Phréatique — langage et création*, « Créative Algérie », n°51, Hiver 1989, (revue trimestrielle du groupe de Recherches polypoétiques, publiée à Paris). « En 1967, comme pour échapper à la lourdeur et à l'inutilité d'un débat, a priori cerclé, sur l'universel et l'authentique, un groupe de peintres menés par Mesli crée le mouvement « Aouchem » — mot d'origine berbère -, appuyé par un manifeste théorique. Retour au signe inaugural de la culture algéro-berbère ; remonter ce qui a été refoulé, barré d'interdit à la fois par la religion et la colonisation ; relire et se réapproprier ce qui a été, il y a des millénaires, gravé sur les roches par les ancêtres algériens du Tassili..., ce sont là les points d'appui de « Aouchem ». Refus de « l'abstraction occidentale gratuite », refus de « l'arrière-garde de la médiocrité esthétique », le mouvement « Aouchem » s'engage à définir « les véritables totems et les véritables arabesques capables d'exprimer le monde où nous vivons... » L'expression violente de cette position à la fois révolutionnaire et nostalgique décrit le désarroi des peintres algériens dans les premières années de l'indépendance » (pp.86-87).

Cf., dans la même revue, l'article de Ali Silem, « L'apport des arts tradi-

CERCY Dessin.indd 168 01/11/2009 16:03:03

groupe qui « n'est pas né d'une intention théorique » : « Nous cherchions la liberté d'expression de toutes les démarches picturales et l'ouverture vers la modernité. Cependant nous avions conscience que cela ne pouvait se faire que si elle était nourrie par nos propres racines berbères, arabes, africaines » ; pas d'enfermement donc mais le « besoin de partir de nos propres références ».[8]

Retenons enfin que Denis Martinez ne fait pas d'expositions au sens classique du terme : il propose des installations, des performances : « Déjà avec le groupe *Aouchem* à Blida on intégrait la poésie, elle est l'environnement naturel de ma peinture ».[9]

L'œuvre graphique sur laquelle nous travaillons n'est pas unique mais elle est une expérience assez singulière.

Quelques mots sur le complice de l'aventure : Abdelhamid Laghouati, lui-même poète et artiste-peintre, est né le 25 décembre 1943 à Berrouaghia (Médéa). Il a fait partie du groupe *Aouchem,* a publié des poèmes dans la presse et en auto-édition.

Denis Martinez affirme avoir toujours utilisé des signes calligraphiques :

> « Le mot ajoute ou complète, s'intègre dans la composition [...] Déjà lorsque j'étais élève à l'Ecole des Beaux-Arts d'Alger. C'est avec Jean-Pierre Bellan et Boudjemaâ Bouhada à Paris, car ils écrivaient tous les deux, que j'ai été stimulé. Mon écriture est souvent liée à mon travail de plasticien, un cheminement qui l'accompagne. Puis j'ai fréquenté les poètes, Sénac, Azzegagh, Touati, Alloula. Plus tard Laghouati, Sebti, Tibouchi, Djaout. J'incluais mes propres poèmes dans les catalogues. Il y eut également l'expérience de l'auto-édition, on en faisait nous-mêmes et on participait à l'Orycte avec Michel Georges Bernard. »[10]

Martinez reconnaît que *Où est passé le grand troupeau ?* est parti d'une expérience plus « BD ». Le scénario a été élaboré, le schéma de l'histoire construit à partir d'un dialogue riche entre Martinez et Laghouati et le peintre a dessiné les personnages

---

tionnels dans la peinture algérienne » : p.102 et 103 : présentation de *Aouchem* à partir de Choukri Mesli et Denis Martinez, de façon plus précise et plus positive que dans l'article précédent. Nous y reviendrons en conclusion.

[8] N. Saadi, op. cit., cf. les pages 49 à 55.

[9] N. Saadi, op. cit., p.61.

[10] N. Saadi, op. cit., p.101-102.

CERCY Dessin.indd 169 01/11/2009 16:03:03

en les prenant parmi ses amis, Laghouati, justement et Arezki Larbi. « Le thème est celui de mon œuvre : la recherche des racines, du patrimoine ».

PARTIR — HIER ENCORE — LA RENCONTRE — LA VALLÉE INCRUSTÉE — ATTEINDRE L'IMPOSSIBLE

En cinq chapitres une histoire se déroule qui traverse l'Algérie d'aujourd'hui et, bien évidemment ses habitants, remonte les méandres de la mémoire pour parvenir au désert des signes et à l'interrogation toujours lancinante sur l'origine et donc sur l'avenir.

Le chapitre I, « Partir », met en scène le personnage de « L'homme qui cherche » : il est en position d'observateur du réel : les enfants, les grilles, les femmes, les bus bondés, le mouton sacrifié aux devantures de boucheries. Il est à la fois dans les espaces qu'il traverse et en dehors par l'acuité de son regard.

Le chapitre 2, « Hier encore », quitte progressivement le présent pour visiter l'amour, le désir, la féminité, les cimetières et les tombes, le guide touristique dont on s'attend à ce qu'il soit détourné et où la flèche célèbre de Martinez entoure un nom magique « Aïn Mahdi » (p.39), ville sainte d'une des grandes confréries du Maghreb, du Machrek et de l'Afrique sub-saharienne, les Tidjanis.

Le chapitre 3, « La rencontre », fait pressentir le chemin accompli par le graphisme qui plonge dans les dessins rupestres du Tassili. Il introduit (p.45), le second personnage, « Le gardien des sources ». Les deux personnages parlent, en alternance, sans vraiment échanger encore[11] :

> « Être venu de si loin
> Vérifier
> Les lentes signatures du temps
> Qu'on disait effacées

[11] Cf. l'appendice, comme dans une BD, qui complète la vignette et désigne le discours direct du personnage ; car jusque là il n'y avait pas de discours direct du personnage mais une voix narrative qui accompagnait son parcours.

CERCY Dessin.indd 170 01/11/2009 16:03:03

Par la barbarie du touriste
Par un vent de passage
Par un berger du sud »

dit l'homme qui cherche. Et le gardien des sources, comme en écho :

« Jeter dans la grisaille
Un trait aussi net
Qu'une blessure
Sur les parois figées
Du silence
De ces cavernes »

Ils entrelacent leurs constats et imprécations, leurs désirs et désillusions et finissent par boire à la source (p. 52-53). Chacun boit sous l'œil de l'autre.

Le chapitre IV, « La Vallée incrustée », plonge le lecteur dans un univers onirique où tous les signes du passé et du présent s'entremêlent en une épiphanie de beauté : bijoux berbères et arabes — kholkhals, bracelets, fibules, colliers, talismans -, arabesques des portiques, façades gravées de calligraphie arabe, koubates, maquams, dômes, encensoirs, bois d'olivier…

Partout s'insinuent les regards des deux personnages (cf. pp. 60-61) et s'impose l'oracle, la prophétie, du gardien des sources :

« Seul, l'homme solitaire
Artiste en douleurs
Accouchant d'un cœur en balade
Sur les berges de la soif
Seul, l'homme qui a bu
A cette source
Jusqu'à se tarir l'âme
Seule, cette silhouette
Peut entrevoir
Ce pénible mirage
D'être » (p.63)

L'aboutissement est dessiné, plus loin encore vers le désert immémorial. (pp.64-65)

Le chapitre V, « Atteindre l'impossible », permet aux signes les plus anciens, les motifs rupestres d'envahir et de submerger

CERCY Dessin.indd 171 01/11/2009 16:03:03

la page : antilopes, béliers, chevaux, dromadaires, girafes, éléphants, autruches. Les deux personnages se parlent (p.71) : le gardien des sources exhorte l'homme qui cherche à ne plus ressasser malheurs et carences (p.72) accompagnant ses « ordres » du geste conjuratoire de la main ouverte, *khamsa* de conjuration et/ou de protection. Il l'invite à se contenter du réel sans rêve d'utopie — sur fond d'autruches… ! A ces invectives du gardien des sources aux p.72 et 73, se substitue la décision de l'homme qui cherche à regarder le monde en face :

« Ouvrir les yeux
Arracher le réel
Des bas-fonds du rêve
Egaré
Sur le meuble de la moisissure
Brouillard mêlé à l'odeur fétide
Aux ustensiles rouillés
Au pneu qui se consume
Abats sociaux jonchés sur les décombres
D'un sol qui n'a plus
Sa raison d'être
Terre privée d'exigence
Portant depuis longtemps
Le germe de la ténacité »

Malgré cette dernière image porteuse de positivité, c'est le désespoir à affronter qui submerge le texte (p.75).

La fin est interrogation : le gardien des sources est allongé (endormi ? mort ? sur le sable marqué des célèbres « points »[12] de Martinez), l'homme qui cherche sort, en face de nous (comme un vrai héros de BD !) en bas à droite, décidé à vivre dans ce monde dégradé mais riche de ses signes ancestraux et présents :

« Lire dans la décharge des autres
« Ici, mémoire à la dérive »

[12] N. Saadi, op. cit., p.24 : "C'est également à cette période [l'année 1961-62] dans le travail de la gravure qu'ont commencé à apparaître dans mon travail les points, et un jour Cheikh Bercier, regardant mon travail, me dit : « Qu'est-ce que c'est ces points, des chiures, ce n'est pas de la gravure ça ! » Depuis je ne lui ai plus montré mon travail. » En accompagnement de son exposition « 7 murs revisités », Martinez écrit : « le point, *goutte de lumière tombée du ciel à l'aube*, se fait miel d'abeille : nourriture initiatique ». N. Saadi parle de « rituel géomantique en peinture ».

CERCY Dessin.indd 172 01/11/2009 16:03:03

Gémir à tue-tête
Dans la vallée future
Le chant de son désert perdu…

Où est passé le grand troupeau ?

FIN »

Conte, légende, fable que cette œuvre graphique et poétique ? Un peu de tout cela à la fois puisque la plume critique est tentée de convoquer ces genres à tour de rôle. C'est surtout une mise en scène théâtrale d'une quête qui, comme toute quête, est enquête sur les significations des scènes du réel et au-delà — on peut les énumérer systématiquement ou en prendre deux exemples aux p. 18-19 et 24 –, et imposition, plus encore dans le dessin que dans le texte, de la mémoire d'une terre faite d'alluvions diverses. Comme l'écrit Jean Pélégri dans la présentation : « Cette écriture en effet ne se contente pas de dire. Avec ses jambages, ses points et ses volutes, elle dessine — elle donne à voir — comme un tapis ornementé, elle déroule le sacré au milieu du quotidien. »[13]

Langage de la fable fait d'annonces et de mises en garde, de certitudes et d'interrogations ; langage du conte avec l'opposition binaire des personnages construits par une voix narrative omniprésente et par tout un environnement humain et spatial très prégnant ; langage de légende grâce au mélange de réalisme et d'onirisme : tout est « vrai » dans le détail, tout est inventé dans la composition.

Aller du Nord des villes vers le Sud du désert et de la mémoire pour se retrouver à travers l'eau bue, la vérité entrevue, les racines retrouvées, « racines lointaines gorgées de certitudes. Le rêve de l'oasis inaccessible ou perdu. »[14]

Le troupeau ? La tribu ? Dessins que les hommes ont écrits sur les parois des cavernes que l'on peut voir aujourd'hui encore au Tassili[15], qui sont mémoire et guide : pas seulement à contempler mais à sonder pour comprendre les sources. Les verbes à

[13] Jean Pélégri, op. cit., texte liminaire, p.7.

[14] J. Pélégri, art. cit., p.8.

[15] Une étude de la couverture (dessin, titre, noms des auteurs et maison d'édition) peut déjà mettre sur la voie du déploiement ultérieur de la quête.

CERCY Dessin.indd 173 01/11/2009 16:03:03

l'infinitif — procédé d'écriture dominant -, sont préceptes et incitations pour traduire l'urgence de la quête, l'urgence de savoir ce que l'on est, d'où l'on vient pour mesurer ce que l'on est devenu et où l'on va. Ce n'est pas le seul procédé récurrent et une étude plus fine doit s'intéresser à la portée du texte poétique de Laghouati.

Cette recherche identitaire, Martinez l'inscrit dans le pluriculturel en explorant les patrimoines maghrébin, africain, andalou. Comme l'écrit Ali Silem, à propos de son art :

> « Exploration des signes et symboles divinatoires (*marchem*) que les Touareg tracent sur le sable. Dessinés sur le papier, à l'encre de chine, ces *marchems* reconstituent le personnage-signe. Ces *marchems* divinatoires rappellent, par certains côtés, les recherches des surréalistes autour de l'intuitif, de l'aléatoire. Soumis aux rythmes d'un dynamisme presque toujours involontaire, ces dessins naissent d'un esprit et d'une émotion lyriques, traduisent la vision d'un univers entièrement sur le mode irrationnel. »[16]

Chaque artiste crée d'abord à partir de ce qui l'a fait, de l'enfance : « J'ai grandi à la fois dans un christianisme rural, espagnol, et dans un islam maraboutique fait de processions, de *ziara*, de rituels contre le mauvais œil. Mais également au milieu des violences et de frayeurs »[17], confiait le peintre à Nourredine Saadi. Il précise aussi : « Très tôt, j'ai aimé vagabonder, rôder dans les souks où il y avait, à l'époque encore, toutes ces imageries populaires, religieuses, des icônes. Au-delà de leur message, souvent du mysticisme, j'étais frappé par la couleur. »[18]

Où est passé le grand troupeau ? est donc une étape importante, insuffisamment connue, dans la quête d'affirmation d'être de Denis Martinez, en creusant ses assises dans tous les apports des cultures populaires[19]. Il donne à lire et à voir une Algérie multiple en traçant les sillons qui correspondent à son vécu, ses choix, ses découvertes et ses complicités. Il s'inscrit avec force

---

[16] A. Silem, art. cit. p.103.

[17] N. Saadi, op. cit., p.21.

[18] N. Saadi, op. cit., p.44.

[19] Cf. encore N. Saadi, op. cit., p.50.

CERCY Dessin.indd 174 01/11/2009 16:03:03

contre le dogme de l'unicité et de l'arabo-islamisme comme seule origine algérienne.

Et 1988, ce n'est pas seulement l'édition de cette belle œuvre… Ce sont aussi les émeutes d'octobre et cette période, essentielle dans l'histoire de l'Algérie contemporaine, de remise en cause d'une idéologie contraignante et sclérosante. Que l'œuvre se publie quelques mois avant montre combien les artistes immergés dans leur temps et leur société sont en avance sur l'événement l'annonçant par leur création, parce que jamais ils ne souscrivent à du conventionnel et à l'amnésie générale et sont à l'affût de ses impasses et de ses rêves.

Martinez me semble s'inscrire dans l'analyse que proposait Mohammed Dib du désert et du signe mais s'y inscrire, en partie, « en faux », dans l'interprétation qu'en propose l'écrivain majeur du pays.

Il participe à l'obsession des créations algériennes :

> « *Désert* et *signe* semblent avoir conclu un pacte dès les origines […] depuis lors, ils agissent de connivence : le *désert* s'affiche en page blanche qu'une nostalgie du signe consume, et le *signe* à son tour s'y laisse prendre avec la conscience que, jalouse de sa blancheur, cette page l'aspirera, l'avalera en même temps qu'il s'y inscrira, ou guère longtemps après. Et plus du tout de signes, d'écriture. L'unique, le grand espoir sera que d'improbables traces (*atlal*) en subsistent. »

Mais son expérience et sa création contredisent la suite du texte dibien :

> « Mais le désert se manifeste comme perte et, par suite, comme refus de mémoire. Et le signe, qui par vocation ne se résout pas à s'abîmer dans l'oubli, il est ce qui se perd ici.
>
> L'Algérien porte le désert en lui et avec lui. Il est ce désert où non seulement tout indice de remembrance s'évanouit, mais où de surcroît tout nouvel élément propre à composer une mémoire échoue à s'implanter.
>
> […]
>
> A force d'incessants viols de la mémoire, cette carence de témoin à transmettre dure en fait depuis plusieurs siècles. Et, pendant ce temps, le désert gagne. Aura-t-il le dernier mot ? L'Algérien ne sait plus pour le moment qu'aller à la recherche d'*atlal* (vestiges, traces). Et il y court, guetté par le risque de

CERCY Dessin.indd 175 01/11/2009 16:03:04

sombrer dans le culte macabre des reliques et la régression identitaire ».[20]

Car, pour Martinez, le désert n'est ni néant, ni refus de mémoire : il bruisse autant que les autres signes ancestraux, de vie, de traces actives et signifiantes, de forces vitales. La trace est signe de continuité et non relique régressive. Il est le point le plus lointain de la mémoire de cette terre qu'il revisite dans son geste de plasticien. Cette démarche offre une dimension peu entrevue lorsqu'on étudie la littérature algérienne dans son volet francophone.

[20] Mohammed Dib (1998), *L'Arbre à palabres*, Albin Michel, p.37 et 38.

CERCY Dessin.indd 176 01/11/2009 16:03:04

PRÉSENTATION DES AUTEURES

Véronique Castellotti est professeure des universités à l'université François Rabelais de Tours et membre de l'équipe d'acceuil 4246 « DYNADIV ». Ses recherches portent principalement sur les relations entre pluralité/diversité/hétérogénéité linguistique et culturelle et appropriation, notamment du point de vue des migrations ainsi que de la formation des enseignants. Elle a récemment publié *La compétence plurilingue. Regards francophones*, en collaboration avec Danièle Moore (Collection Transversales, Peter Lang, Fribourg, 2008), et *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, en collaboration avec Emmanuelle Huver (Revue Glottopol 11, 2008).

Les recherches de **Stéphanie Clerc** portent depuis une dizaine d'années sur la scolarisation des d'élèves nouvellement arrivés en France, en lien avec des enseignants de classes d'accueil du secondaire ou de classes de rattrapage intégré au Primaire et avec le Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage du Vaucluse. Partie de l'analyse des besoins de ce public et de la diversité des dispositifs d'accueil, elle a ensuite conduit des recherches-actions pour observer comment les pratiques de créations artistiques, entre autre théâtrales, peuvent servir l'apprentissage d'une langue d'accueil et d'une langue seconde en général. L'attention portée au public primo-arrivant l'a conduite plus récemment à orienter ses investigations sur les élèves, nés ou pas en France, dont l'école ignore globalement le plurilinguisme et pour lesquels une sociodidactique des langues en contact est à développer.

CERCY Dessin.indd 177 01/11/2009 16:03:04

Christiane Chaulet Achour est professeure de littérature comparée et francophone et directrice du Centre de Recherche Textes et Francophonies à l'Université de Cergy-Pontoise, depuis 1997. Elle a été auparavant universitaire à Alger de 1967 à 1994. Elle est spécialiste des littératures de langue française (Méditerranée et Caraïbe plus particulièrement) et auteur de nombreuses études sur ces domaines. Cf. son site : <www.christianeachour.net>.

Fabienne Leconte est maître de conférences à l'université de Rouen et membre du laboratoire Lidifra (linguistique, didactique, francophonie), EA 2787. Elle est responsable de la spécialité professionnelle « diffusion du français » du master de linguistique de l'Université de Rouen et de la rubrique actualités de la revue Glottopol dont elle est membre du comité de rédaction. Elle s'est d'abord intéressée à la situation sociolinguistique des familles migrantes, d'origine africaine surtout. A partir de là, tout en conservant un ancrage sociolinguistique, elle a élargi son questionnement à l'acquisition du langage et à la scolarisation en français langue seconde dans des situations plurilingues et pluriculturelles et, plus globalement à la didactique du FLE/FLS.

Muriel Molinié est membre du Centre de Recherche Textes et Francophonies (Pôle LaSCod, EA 1392) à l'Université de Cergy-Pontoise, depuis 2002. Elle dirige le Centre international langue française et action culturelle (CILFAC) et enseigne la *didactique des langues et du plurilinguisme*, *l'anthropologie de la diversité culturelle*. Suite à sa thèse en didactique des langues et des cultures (DLC) intitulée Vers *une approche relationnelle de la communication interculturelle*, (Paris III, 1993) elle s'est approprié les démarches compréhensives mises en œuvre dans le champ de la sociologie clinique et les a transférées à la DLC. L'usage des récits de vie et des biographies langagières est devenu son principal outil d'innovation dans le domaine des formations réflexives aux langues et aux cultures. La finalité de sa recherche-action est d'accompagner, de comprendre et décrire les négociations identitaires vécues et verbalisées dans la langue d'accueil, par les étudiants en mobilité, dans des contextes de formation (théorique et expérientielle) internationale. Elle

CERCY Dessin.indd 178 01/11/2009 16:03:04

a publié récemment *Transferts culturels, transmissions de savoirs et politique universitaire. Une relation franco-japonaise* en collaboration avec Catherine Marshall (2008, Encrage, CRTF, Cergy-Pontoise) et *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, en collaboration avec Emmanuelle Huver (Cahiers de sociolinguistique, Université de Picardie)

Danièle Moore est professeure totulaire à la Faculté d'Education de l'université Simon Fraser à Vancouver au Canada et directeur de recherche à Paris3-Sorbonne Nouvelle. Ses recherches en sociolinguistique et en didactique des langues et du plurilinguisme s'attachent, depuis une décennie, à décrire les conditions de construction et de gestion d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans différents contextes de contacts de langues et de cultures. Elle a récemment publié *Plurilinguismes et école* (Collection LAL, Didier, Paris, 2006), *La compétence plurilingue. Regards francophones*, en collaboration avec Véronique Castellotti, (Collection Transversales, Peter Lang, Fribourg, 2008) et *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, avec Pierre Martinez et Valérie Spaëth (Riveneuves Editions, Paris, 2008). Elle est rattachée à l'équipe de recherche DILTEC (EA 2288) de l'université Paris 3.

Christiane Perregaux, professeure honoraire à l'université de Genève (section des sciences de l'éducation), s'intéresse depuis de longues années au plurilinguisme et à l'entrée dans la langue écrite. Elle a mené plusieurs recherches aussi bien sur les questions concernant le fait migratoire à l'école que la formation des enseignant-e-s à la pluralité linguistique et culturelle et le rôle de la scolarisation de l'aîné-e- dans l'acculturation de familles migrantes. Elle a participé aux projets européens concernant l'Eveil aux langues, EVLANG et JALING, et a édité avec plusieurs collègues des moyens d'enseignement concernant l'Education et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE). Les biographies langagières de locuteurs et locutrices plurilingues l'intéressent aussi particulièrement comme tout ce qui permet la reconnaissance des ressources de ceux et de celles qui sont trop souvent déqualifié-e-s dans la société actuelle.

CERCY Dessin.indd 179 01/11/2009 16:03:04

Elatiana Razafimandimbimanana est titulaire d'un doctorat en Sciences du langage et est chercheure associée au PREFics (EA 3207, Université Européenne de Rennes 2). Elle est actuellement coordinatrice pédagogique à l'Université Queen Mary de Londres où elle enseigne et participe aux projets de recherche en études transculturelles. Elle s'intéresse particulièrement aux dynamiques plurilingues, trajectoires migratoires et aux représentations ethno-sociolinguistiques situées.

CERCY Dessin.indd 180 01/11/2009 16:03:04

CERCY Dessin.indd 181 01/11/2009 16:03:04

Mise en page :
ENCRAGE EDITION
B.P. 40451
80004 Amiens cedex 1

Achevé d'imprimer
sur presse rotative numérique
en novembre 2008
par JOUVE
11 Bd de Sébastopol
75001 Paris

CERCY Dessin.indd 182 01/11/2009 16:03:04