

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

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 XX^{ème} siècle¹, 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.

mutiques (voir en particulier le travail de Morgenstein, 1928²). 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.

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 littérature 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).

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

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, 2007⁴) 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).

Coletta, Gajo, Matthey & Serra, 2003⁵), 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

Inspirés 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 représentations⁶. 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

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 diversité⁸.

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 chercheuses.

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).

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 produit⁹. 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 :

[Vygotzky 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 **créer 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 : [Vygotzky 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.

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 langues¹¹ 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 plurilingues¹². 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 langues¹³.

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).

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 chercheuses et en présence des enseignants des classes concernées¹⁴, 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 langues¹⁶» 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-

second¹⁷. 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

lancement 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.

représentationnelle, laissant émerger les conceptions des enfants plutôt que celles de l'adulte. Les dessins caractérisent alors une énonciation plurielle ou polygraphique¹⁸ 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 une 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 ».

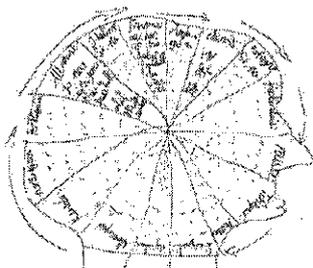
la différence, pour proposer ses propres conceptions aux regards des autres, pour s'inclure dans cette pluralité ou au contraire s'en abstraire.

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 Castellotti & 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

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

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]

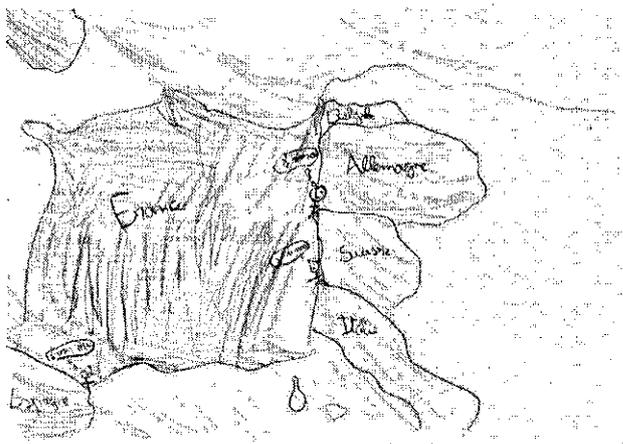
Les dessins s'appuient alors, le plus souvent, sur des références prototypiques, d'ordre culturel (dessins animés, jeux vidéo, livres illustrés, etc.), scolaire (les cartes de géographie, les schémas « scientifiques ») ou social (des drapeaux), qui font intervenir certaines formes stéréotypées de représentations 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

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 :

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 thématé, 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

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 thématiqué par certains enfants lors de leur élaboration collective, avant que ceux-ci ne puissent concevoir quelques atouts aux parlars 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.

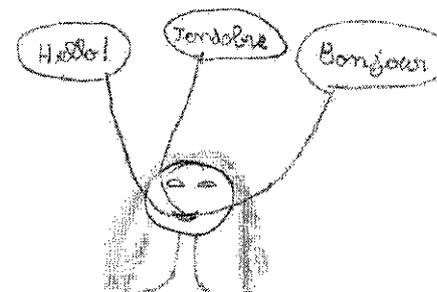
Le dessin se révèle alors comme un miroir des constructions identitaires plurilingues. C'est ainsi le cas de Claire dont l'autoportrait la représente parlant portugais, une langue qu'elle ne maîtrise pourtant pas :

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.

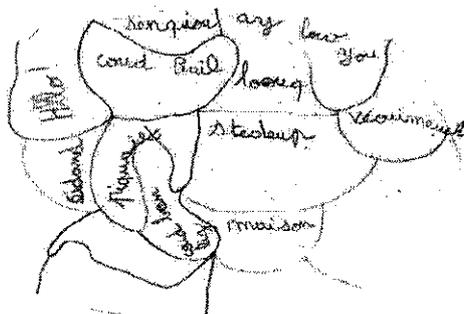
Ou bien encore Mathilde, d'origine polonaise, qui fait apparaître ses trois langues sans aucune forme d'exotisme ou de référence «merveilleuse».

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).



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]

65

- [...]
 74. thank you. faut l'mettre là-dedans aussi [...]
 76. euh c'est marqué quoi là ?
 77. thank you [senjiou]
 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
 107. c'est pas grave. sit down [Cidoned] [rises]

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'un 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

66

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

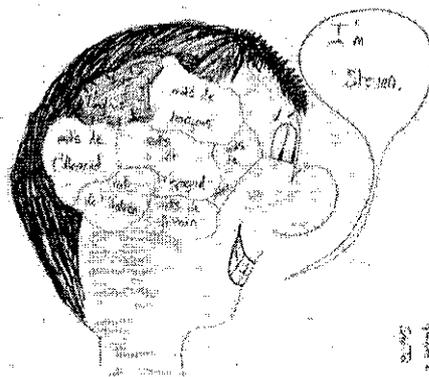
Parce que sur la Russie i'a la Russie mais i'a un bout de. dans un autre pays. i'a un village qui est glacé où c'est tout glacé. après la Ch/ le Japon j'ai mis là. après le Canada là c'est un esquimau. un chien qui mange un poisson. un chien de traîneau. après là j'ai mis le Mexique j'ai mis le désert avec euh des cactus. j'ai mis une dame comme en Martinique c'est pareil. i porte des bananes des fruits ou d'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 expérimentiels.

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

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...».



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!».

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

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, 1999²¹). 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

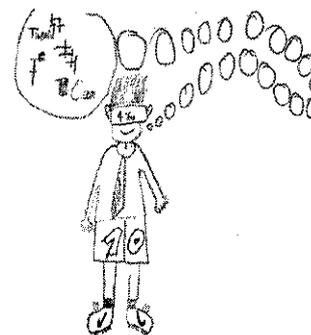
La consigne proposée aux enfants ne comportait pas, contrairement à d'autres recherches présentées dans ce volume, de référence explicite à des situations de mobilité. Mais le dessin lui-même, en conduisant à imaginer, est porteur de mobilité. En donnant forme à des possibles, il les actualise, les rend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

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'aujourd'hui, 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

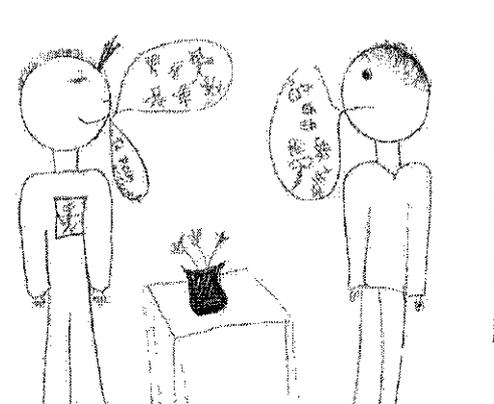


V d'accord. donc il essaie d'apprendre le japonais et alors comment il fait pour apprendre le japonais ?
 E ben. il va dans une école japonaise
 V ah il va dans une école japonaise. et il parle/
 E c'est dur
 V c'est dur/ pourquoi c'est dur ?
 E si il sait pas le japonais tout de suite
 V ben .. avant 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

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 sinoc caractères); 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 (« Buongiorno! 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.

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 médier 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.

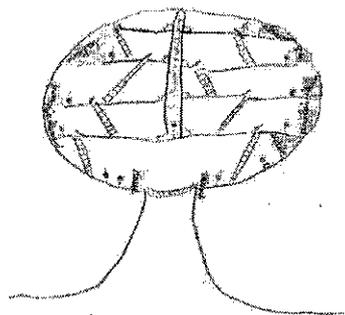
que «le Canada là j'ai fait un peu petit parce qu'i a un peu l'accent et pis y'a des mots français [alors c'est plus facile]»:

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

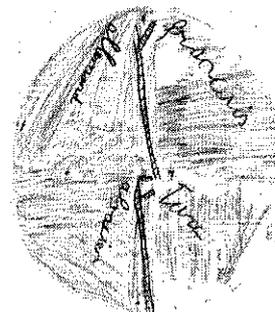
La mobilité est aussi présente, sans qu'elle soit nécessairement conscientisée ou argumentée, dans les «traces» graphiques qui jalonnent de nombreux dessins, comme les «veines» par lesquelles circulent les langues, les chemins, ascenseurs, trappes, passages et autres conduits: «Avec toutes les veines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

Exemple 18. Samuel — CdF-Pluri



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 langues²³, 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).

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 bon-hommes 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-

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 avons 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 chercheuses (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 chercheurs 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

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

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 constitutive 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

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.

- Cavalli, M. Coletta, D., Gajo, L. Matthey, M. & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. IRREVDA, Aoste.
- Chapoulie, J.M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago: 1862-1967*. 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.
- Dageñaïs, 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'Épinay, 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

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

- Moore, D. & V. Castellotti (2001). «Comment le plurilinguisme vient aux enfants». In V. Castellotti (éd.). *Op. cit.*, pp. 151-190.
- Moore, D. & Py, B. (2008). «Discours sur les langues et représentations sociales» (Chap. 6). In G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy (éds.). *Op. cit.*, 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 (éds.). *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.
- Razafimandimbimana, E. (2008). *Langues, représentations et inter-subjectivités 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.

DESSINS D'ENFANTS ET CONSTRUCTIONS PLURILINGUES

- 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. Payol (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 (1^{ère} 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*. Paideia, PUF, Paris (1^{ère} édition 1990).
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (éds) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, Paris.