



GLOTTOPOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 24 – juillet 2014

*(Se) représenter les mobilités :
dynamiques plurilingues et relations
altéritaires dans les espaces mondialisés*

Numéro dirigé par Muriel Molinié

SOMMAIRE

Muriel Molinié : *Introduction.*

Elatiana Razafimandimbimanana et Cécile Goï : *Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ».*

Eva Lemaire : *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien.*

Jésabel Robin : *Cartes de langue(s) et de mobilité de futurs enseignants du primaire à Berne. Quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français.*

Diane Farmer et Gail Prasad : *Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive.*

Anne-Sophie Calinon et Sophie Mariani-Rousset : *La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif.*

Chiara Bemporad et Camille Vorger : *« Dessine-moi ton plurilinguisme ». Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité.*

Marie-Françoise Pungier : *Étude exploratoire sur des représentations graphiques d'un stage en France par des étudiants japonais.*

Hélène Girard-Virasolvit : *Mots et images dans des blogs d'expatriés : fonctions de l'iconographie pour dire l'altérité.*

Jinjing Wang : *Motivations d'apprentissage et parcours migratoires : entretiens avec des apprenants chinois de français en France.*

GLOTTOPOPOL – n° 24 – juillet 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

SORTIR DE SA ZONE DE CONFORT, S'OUVRIR, SE REPLIER : MISE EN SCÈNE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE MINORITAIRE OUEST-CANADIEN

Eva Lemaire

University of Alberta, DILTEC, GREC

Si l'on sait, avec Vygotsky (1978), que le dessin est un mode d'expression privilégié pour les enfants mais aussi un mode d'opération de la pensée, pourquoi, en tant qu'adulte, en tant que chercheur, enseignant ou formateur d'enseignants, se couper de mieux comprendre l'apport offert par la pratique du dessin ? Plusieurs recherches en éducation, dans le monde anglophone nord-américain, utilisent d'ores et déjà le dessin comme outil d'accès aux représentations et comme outil dans la formation des futurs enseignants (Haney *et al.*, 2004 ; Keren-Kolb et Fishman, 2006). Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, suite aux premiers travaux de Perregaux menés en 1995 (Perregaux, 2009) ou encore de Castellotti (2001), la technique dite du dessin réflexif semble prendre également de l'essor (par ex. Clerc, 2009 ; Razafimandimbimanana, 2009 ; Farmer, 2012 ; Lemaire, 2012 et 2013). L'appel à contribution pour ce numéro de la revue invitait les chercheurs à explorer le potentiel du dessin réflexif dans le cadre de la formation des enseignants de langues, en lien avec la thématique de la mobilité. Nous avons quant à nous demandé à des étudiants en éducation, dans le cadre de leur formation universitaire, de dessiner leur expérience d'apprentissage du français dans le milieu minoritaire ouest-canadien. Cette expérience d'apprentissage nous semblait devoir impliquer une certaine mobilité : une mobilité scolaire puisque, de lycéen, ces jeunes gens deviennent des étudiants, une mobilité professionnelle puisque ceux-ci sont en train à changer de métier, de celui d'élève (Perrenoud, 1994) à celui d'enseignant. Mais dans la mesure où le campus universitaire terrain de la recherche est l'un des rares à offrir, dans l'ouest-canadien, un programme francophone en éducation, une certaine mobilité géographique nous semblait également de mise. De plus, l'établissement rassemble non seulement des étudiants francophones natifs venus des quatre coins du Canada, mais aussi des étudiants anglophones francophiles issus des écoles d'immersion ainsi que des étudiants internationaux. La volonté d'étudier en français dans l'Ouest du Canada nous semblait donc devoir amener une certaine mobilité quant au sentiment d'appartenance et d'affiliation des étudiants, et ce par rapport aux différentes communautés linguistiques, identitaires et scolaires dans lesquelles ils peuvent se reconnaître. Dans cette étude exploratoire, ce qui nous intéressait était de mieux comprendre, à travers le dessin réflexif, comment les étudiants de ce campus unique en son genre apprenaient. Il s'agissait en

particulier d'évaluer si la diversité du contexte d'apprentissage avait un impact sur leur perception quant à leur répertoire linguistique et identitaire, ainsi que celui de leurs pairs, étudiant avec eux. En tant qu'enseignante, professeur en éducation sur ce campus, il s'agissait enfin pour nous de permettre aux étudiants de conscientiser leurs représentations quant à l'apprentissage du français en contexte hétérogène, quand la francophonie, en contexte minoritaire, est trop souvent opposée de manière dichotomique à l'anglophonie dominante. L'objectif pédagogique était finalement d'impliquer les étudiants dans un processus de réflexion qu'ils puissent s'approprier et éventuellement ré-exploiter avec leurs futurs élèves. Vingt-cinq étudiants ont pris part à ce projet qui leur était proposé dans le cadre d'un cours obligatoire de didactique des langues. Les dessins et textes explicatifs produits par les étudiants, avant tout dans une optique de formation professionnelle, constituent le corpus de la présente étude, dont on commencera par présenter le contexte.

L'université francophone comme lieu de convergence et d'apprentissage d'une francophonie de tout bord

Bien que statutairement anglophone unilingue, l'Alberta, province de l'Ouest canadien, abrite une communauté francophone dynamique, au taux de croissance élevé¹. D'après les statistiques de l'agence nationale de sondage, Statistiques Canada, plus de 81 000 personnes, soit 2,2 % des Albertains, se reconnaissent dans la catégorie des locuteurs de français « langue maternelle ». La plupart de ces Albertains déclarent d'ailleurs le français comme seule langue maternelle. Ceci ne signifie pas pour autant que ces personnes ne soient pas bilingues français-anglais, qu'elles ne soient pas anglo-dominantes voire qu'elles n'utilisent pas majoritairement l'anglais à la maison : cela renvoie avant tout à la volonté de cette catégorie de la population de se revendiquer identitairement comme Francophone dans un contexte de francophonie minoritaire. La réalité linguistique de la francophonie albertaine est en effet extrêmement complexe.

Au-delà des descendants des premiers pionniers partis à la conquête de l'Ouest, pour qui l'identité francophone est inscrite au cœur de l'histoire familiale, les Albertains locuteurs de français langue maternelle sont pour la plupart des Canadiens issus d'autres provinces (53,8 %) ou des immigrants internationaux (6,8 %) attirés par l'économie florissante de l'Alberta.

Mais le dynamisme de la francophonie albertaine tient aussi en grande partie aux locuteurs de français langue seconde ou étrangère. En effet, sur les 6,6 % de locuteurs de français que compte l'Alberta, 4,4 % n'ont pas le français pour langue maternelle (dernier recensement en date, de 2011).

Le succès des écoles d'immersion, qui proposent une scolarisation en français langue seconde de la maternelle au secondaire, joue à cet égard un rôle clé. D'après la division locale de l'association *Canadian Parents for French*², le taux d'inscription dans ce système éducatif n'a cessé d'augmenter depuis les années 1970, pour représenter maintenant 6 % de la population scolaire totale.

¹ Les données statistiques sont issues des deux derniers recensements (2006 et 2011) et sont accessibles en ligne sur le site de Statistiques Canada : <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>. Il est à noter que ces statistiques optent pour le terme « langue maternelle », qu'elles distinguent de la « première langue parlée régulièrement à la maison ». Dans la mesure où ces statistiques ainsi que les statistiques internes de l'établissement au cœur de la recherche utilisent cette terminologie, nous utiliserons ce terme ponctuellement, en parallèle du terme « langue première » qui, renvoyant à la langue de première socialisation, nous semble créer moins d'ambiguïté sémantique que l'expression « langue maternelle » (Dabène, 1994).

² L'association Canadian Parents for French représente les intérêts des élèves scolarisés en immersion française. Source : <http://www.cpfalta.ab.ca/Media/26Sept12.htm>

Mais les écoles francophones, destinées aux enfants dont l'un des parents au moins est francophone natif ou vient d'un pays où le français est la langue officielle, ne sont pas en reste. Elles voient également leurs effectifs augmenter fortement, en lien avec la forte croissance de l'immigration de travail que connaît la province.

De ces réalités résulte une forte hétérogénéité des profils sociolinguistiques au sein même de la francophonie albertaine, y compris donc au sein des écoles. À Edmonton, les écoles publiques accueillent près de 90 % d'élèves issus de l'immigration, selon les estimations de la direction.

Par ailleurs, l'environnement anglo-dominant complexifie le profil sociolinguistique des locuteurs de français vivant en Alberta. Comme l'indiquent les travaux de Gérin-Lajoie (2003) en Ontario, la plupart des jeunes vivant en contexte minoritaire s'identifient comme bilingues français-anglais. Il est vrai que le pourcentage de familles dites « exogames » est extrêmement élevé dans les provinces canadiennes hors Québec, et à plus forte raison dans les provinces de l'Ouest (82 % des foyers, selon le recensement de 2001). Les enfants ont dès lors le choix de fréquenter les écoles francophones, les écoles anglophones ou encore les écoles d'immersion. Ils peuvent également naviguer d'un système à l'autre au cours de leur scolarité.

Cette diversité de profils sociolinguistiques et des parcours scolaires, qui caractérise la francophonie albertaine, se retrouve logiquement au niveau postsecondaire. Le Campus Saint-Jean (CSJ), campus francophone de l'Université de l'Alberta, se veut un microcosme de la francophonie dans toute sa diversité et sa complexité. Bien que se présentant comme un établissement de langue française, proposant des programmes dans la langue de la minorité linguistique, le CSJ accueille des étudiants dont plus de la moitié identifie l'anglais comme « langue maternelle », selon les statistiques administratives internes. Moins d'un tiers des étudiants se revendique comme francophones natifs. Pour autant, ceux-ci ne sont pas nécessairement franco-dominants, conformément à la réalité mise en avant par Statistiques Canada, qui souligne que 54 % des Franco-albertains revendiquant le français comme langue maternelle utilisent l'anglais comme langue principale de communication³. On veillera donc à prendre avec précaution ces chiffres quant à la proportion d'étudiants revendiquant le français ou l'anglais comme langue maternelle au sein du campus. L'on sait, avec notamment les travaux de Dabène (1994), combien la notion de langue maternelle est une notion complexe, pouvant renvoyer à des réalités et des perceptions très différentes. Qui plus est, la formulation du questionnaire à choix multiples proposé par l'administration, qui enjoint les étudiants à identifier une langue maternelle (unique), invite peu à revendiquer un statut bilingue ou l'existence de « deux langues premières » (De Houwer, 2009).

On insistera enfin sur le fait que les étudiants identifiant le français comme langue maternelle dans ce questionnaire présentent en réalité des répertoires linguistiques et identitaires très variés. Leur origine géographique, selon qu'ils viennent de milieu majoritaire ou minoritaire francophone, leur histoire familiale et leur parcours de vie, amènent à des vécus extrêmement divers. Au CSJ, plus d'un étudiant canadien sur 10 vient d'une autre province que l'Alberta. Dans un même cours, on verra par exemple étudier ensemble un étudiant québécois arrivé il y a peu dans la province, s'exprimant uniquement en français et un étudiant albertain, fils ou fille d'un parent franco-albertain ayant perdu sa langue au profit de l'anglais, et qui redécouvre, à l'âge adulte, l'importance de ses racines après avoir réalisé une partie de sa scolarité en français. À cette diversité des profils et des vécus s'ajoute celle induite par la présence, de plus en plus nombreuse, d'étudiants internationaux pour qui le français est la langue première ou la langue seconde, ou représente parfois même une langue étrangère.

³ <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2011007/article/section4-fra.htm>

En ce qui concerne les étudiants internationaux, il convient de souligner que, de manière globale, le Canada, pays de forte immigration, met de plus en plus l'accent sur l'accueil de ce type de population, et ce pour attirer des immigrants avec de hautes qualifications (Hawthorne, 2010). L'Université de l'Alberta, comme les autres universités canadiennes, s'inscrit dans cette logique et son campus francophone reçoit lui aussi un nombre croissant d'étudiants internationaux, soit plus de 10 % de la population étudiante en 2013. Près de vingt nationalités sont représentées.

Ajoutant encore à la complexité de la francophonie au sein du CSJ, se trouve le fait que les étudiants des écoles francophones étudient au côté des étudiants d'immersion ; le seul critère d'admission étant d'avoir passé avec succès le cours terminal de français imposé à la fin du secondaire. Les programmes s'adressent donc indifféremment aux étudiants locuteurs de français, que cette langue soit leur langue première ou pas. Or, pour Skogen (2006), étudiants d'immersion et étudiants des écoles francophones représentent deux communautés d'affinité distinctes qui, au CSJ, tendraient à peu se mélanger. Soulignons cependant que cette enquête, qualitative, ne comportait qu'un échantillonnage très restreint (3 étudiants) et qu'il importe donc de mener des recherches complémentaires sur les contacts entre ces deux populations étudiantes. Pour autant, les recherches de Skogen (2006) recourent celles de Mandin (2008), qui mettent en évidence des zones de tensions, certains étudiants d'immersion se sentant par exemple jugés négativement sur la base de leurs compétences en français. Face à ces premiers constats, il nous apparaît essentiel d'explorer plus avant la situation effective, quand la mixité sociolinguistique et éducative du campus nous semble être un potentiel d'apprentissage significatif. Pour les étudiants d'immersion en effet, le campus francophone peut en théorie représenter un endroit unique où développer une vie sociale en français et développer les compétences langagières (notamment sociolinguistiques, pragmatiques, lexicales) qui tendent à leur faire défaut (Mougeon, Nadasi et Rehner, 2010).

Pour les étudiants francophones natifs, la question de l'apprentissage dans un milieu universitaire aussi hétérogène, est tout aussi complexe. L'on peut penser que certains apprécieront la diversité qui règne au CSJ et ne verront pas en elle un obstacle à l'apprentissage, mais qu'ils y verront au contraire un espace de stimulation et de rencontre. Mais pour d'autres, la présence majoritaire d'étudiants d'immersion anglophones pourra possiblement faire résonner la crainte de l'assimilation linguistique et aviver la crainte de faire du CSJ un autre lieu de bilinguisme soustractif (Cummins, 1979). Pour illustrer cette perspective, on renverra ici à l'article de Tardif et MacMahon (1989), qui évoque l'effet potentiellement retardateur qu'exerceraient les apprenants de langue seconde sur les étudiants ayant le français pour langue première.

Comment, dans cette dynamique, se situent alors les étudiants internationaux ? Souvent locuteurs de français langue première ou scolarisés dans des programmes francophones issus de la colonisation, ces étudiants peuvent sans nul doute être perçus comme autant d'individus à même de dynamiser la francophonie à l'échelle du campus comme à l'échelle de la communauté locale. On ne saurait pour autant occulter le fait que ces étudiants ont fait le choix d'étudier dans un pays officiellement bilingue (et non pas en France par exemple), sur un campus francophone certes, mais un campus appartenant à une université avant tout anglophone. Pour ces étudiants, l'anglais ne représente à priori guère une menace pour leur identité sociolinguistique, comme cela peut être parfois perçu en contexte minoritaire. L'anglais peut au contraire représenter la langue de diffusion internationale recherchée, à acquérir en profitant d'un milieu albertain globalement anglo-dominant.

La population étudiante évoluant au campus est donc extrêmement complexe et il est en réalité périlleux de proposer des catégories fermées, opposant les étudiants d'immersion et les étudiants des écoles francophones, les étudiants de langue première anglaise ou française, etc.,

sachant que la mixité dans les parcours scolaires et le bilinguisme, sous toutes ses formes, sont souvent de mise.

Dans ce contexte unique d'enseignement et d'apprentissage, différentes formes de mobilité sont à l'œuvre de manière évidente : mobilité internationale, mobilité interprovinciale, ou encore mobilité d'une communauté scolaire et linguistique à une autre. Mais il nous semble particulièrement intéressant de nous pencher sur une autre forme de mobilité, celle qui permet d'aller à la rencontre des autres et de soi-même, sur les plans linguistiques, culturels et identitaires.

Avant d'explorer dans quelle mesure ces diverses formes de mobilités rejoignent l'expérience des étudiants du campus, nous proposons maintenant un détour par le concept de mobilité même et par les bénéfices que l'on peut en attendre sur le plan des apprentissages linguistiques et interculturels.

Mobilité et apprentissages

D'après Massot et Orfeuil (2005), le phénomène de « mobilité », tel qu'il est envisagé de manière contemporaine, a longtemps été masqué par la préoccupation des sociétés envers les phénomènes de migration auxquels il était question d'apporter des solutions :

On a longtemps rendu compte des comportements de déplacements des hommes dans l'espace par un terme renvoyant à une logique collective et de masse, celui de migration (résidentielle, quotidienne). L'intégration dans l'observation et la compréhension de toute la palette des motifs de déplacements et l'individualisation croissante des pratiques ont amené l'usage d'un terme plus générique, emprunté aux sciences sociales et notamment à ceux qui s'intéressent à la fluidité dans l'espace social, celui de mobilité. (Massot et Orfeuil, 2005 : 81)

Pour ces sociologues, ce changement de perspective traduit une meilleure prise en compte du fait que, à l'ère de la mondialisation, les déplacements des individus ne sauraient se justifier par la seule nécessité, mais renvoient au contraire à des désirs et à la mise en place de stratégies. Le monde n'apparaît désormais plus comme bipolaire, divisé entre l'ici et l'ailleurs, les gens d'ici, les « nous » et les autres, les « étrangers ». Le concept de mobilité serait ainsi à lier avec ce que Bauman (2000) appelle une « modernité liquide ». La circulation des individus dans l'espace géographique et social semble être devenue un incontournable : si l'on ne se déplace pas, ce sont les autres qui viendront à nous, que ce soit physiquement ou par le biais des technologies de l'information, qui permettent désormais d'être en contact avec des personnes et des réalités de par le monde en un clic. Pour Massot et Orfeuil, la mobilité occupe désormais « une place centrale dans les pratiques, les attentes et les imaginaires contemporains, et sur une palette si diverse de registres qu'elle devient fédératrice d'un sentiment de changement de société » (*ibid.*). Dès lors, celui qui reste immobile, qui ne s'engage pas dans cette valse, semblerait se condamner à rester « le gars du coin », une étiquette qui serait socialement peu valorisante (Soulet, 2008 : 163).

Mais jouir des fruits de la mobilité est-il une évidence ? Il serait illusoire de prétendre ici faire un tour exhaustif de la littérature existante sur ce sujet. Aussi nous limiterons-nous à quelques pistes de réflexion ancrées essentiellement dans le champ de la didactique des langues et des cultures.

Nous évoquerons d'abord les études en lien avec l'apprentissage des langues. Dans le contexte de la mobilité étudiante internationale premièrement, de nombreuses études cherchent à évaluer l'impact des programmes d'échange sur le développement des compétences langagières. Véronique (1990), Warden *et al.* (1995), MacFarlane (2001), DeKeyser (2007) ou encore Freed (2008) soulignent tous les bénéfices issus de voyages ou

d'échanges scolaires, qui permettent aux apprenants d'être exposés à des interactions riches et motivantes et de mieux mesurer la marge de progression langagière qui est la leur. MacFarlane (2001) et Freed (2008) invitent de ce fait les écoles à multiplier les activités plongeant les apprenants de français dans des contextes franco-dominants, et ce pour leur permettre de développer de meilleures compétences langagières et des attitudes positives envers l'apprentissage. Pour ce qui est maintenant des liens qui peuvent se nouer en contexte minoritaire entre les francophones et les apprenants de la langue de la minorité, les études menées semblent indiquer que les contacts demeurent limités sans intervention éducative explicite. Les recherches réalisées dans le champ de l'immersion tendent en effet à montrer que les élèves d'immersion ont globalement peu de contacts authentiques avec des locuteurs de français langue première, quand bien même le partage de l'espace social pourrait permettre la rencontre (Husum & Bryce, 1991 ; Wesche *et al.*, 1990 ; MacFarlane & Wesche, 1995 ; Van Der Keilen, 1995). Les travaux, notamment de Mougeon, Tadası et Rehner (2010) démontrent pourtant le potentiel de la mise en contact et attestent d'améliorations significatives sur le plan de la compétence sociolinguistique en particulier chez les apprenants de français langue seconde rencontrant des locuteurs natifs par le biais d'une intervention éducative.

Un autre domaine de recherche pertinent pour envisager les bénéfices en termes d'apprentissage lié à la mobilité est à relier au domaine de l'éducation à la diversité ou de l'éducation interculturelle. Selon Beacco *et al.*, la compétence interculturelle, à atteindre en lien avec une expérience réussie de la diversité et de l'altérité, peut être définie comme étant :

La capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. [...]. La compétence interculturelle [...] permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (2010 : 6)

Si cette compétence interculturelle est de plus en plus recherchée, Belhaj (2010) insiste sur le fait que le simple séjour à l'étranger lors de programmes d'échange ne saurait garantir l'acquisition de ces compétences et ne permet pas forcément de réduire les stéréotypes et les préjugés. S'appuyant sur les travaux de Vatter (2006), elle souligne que les étudiants, partis dans le cadre d'un programme d'échange, tendent à « *manque[r] d'expérience en matière de relation interculturelle, [et] se limitent à une relation "superficielle" avec la société d'accueil* ». L'ensemble des travaux en didactique, par exemple ceux qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Byram (2009), témoigne sans aucun doute du souci des enseignants et chercheurs de faire de ces expériences de mobilité des expériences d'apprentissage interculturel. Le désir de favoriser le développement de compétences interculturelles (ainsi que plurilingues) apparaît aussi largement en lien avec une diversité vue comme une composante de la réalité environnante. On mentionnera notamment les études sur l'intégration des enfants nouvellement arrivés (ENA) et sur les approches didactiques à mettre en place pour que soient valorisés et développés des répertoires langagiers, culturels et identitaires pluriels. On citera ici à titre d'exemple les travaux, en France, de Auger (2005) ou encore ceux de Castellotti *et al.* (2004). Ne pouvant prétendre faire un compte-rendu complet des recherches s'inscrivant dans cette lignée, on renverra ici le lecteur à deux ouvrages significatifs : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Blanchet *et al.*, 2008) et le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate *et al.*, 2008) .

En lien avec l'ensemble de ces travaux, on posera donc que l'hétérogénéité qui règne au campus est potentiellement un atout, mais que la mise en contact des étudiants issus de

différents bords de la francophonie ne saurait nécessairement se suffire à elle-même. Pour déterminer comment nos étudiants, en milieu universitaire et minoritaire, vivent cette expérience d'apprentissage unique, nous avons choisi la méthode du dessin réflexif, détaillée ci-après.

La méthodologie du dessin réflexif dans le champ de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Pour Haney *et al.* (2004), le dessin comme méthodologie de recherche est resté trop longtemps sous-utilisé par les chercheurs en éducation. Non seulement le dessin permet d'accéder à diverses représentations mais il peut également s'avérer un outil de choix pour permettre de repenser les pratiques éducatives. En didactique des langues, la plupart des recherches basées sur l'utilisation du dessin réflexif (cf. Molinié (dir.), 2009) entend faire réfléchir sur les représentations d'enfants et adolescents se trouvant en contact avec différentes langues et cultures, que ce soit parce qu'ils vivent dans un environnement cosmopolite ou officiellement plurilingue, parce qu'ils se sont engagés dans un processus de mobilité académique ou parce qu'ils sont de nouveaux arrivants. La présente étude s'inscrit dans cette perspective, mais aussi dans celles de Haney *et al.* (2004) et de Keren-Kolb & Fishman (2006), dont les recherches portent sur l'intégration du dessin réflexif dans la formation des enseignants. Pour ces auteurs, le dessin représente non seulement un moyen significatif d'accéder aux représentations sur l'enseignement et l'apprentissage, mais permet aussi de faire émerger un travail de réflexion critique et de conscientisation de soi, en tant qu'enseignant ou futur enseignant.

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons donc souhaité expérimenter l'utilisation de la technique du dessin réflexif comme processus devant permettre l'émergence d'une réflexivité chez des étudiants en éducation, futurs enseignants en formation initiale. Il s'agissait pour nous d'interroger, à partir de leur propre expérience universitaire, dans quelle mesure leur apprentissage du français pouvait être marqué par la grande diversité (socio)linguistique et les enjeux identitaires qui caractérisent, à notre avis, leur contexte d'apprentissage. Comment cette diversité est-elle gérée ? Est-elle seulement appréhendée ou, du moins, est-elle suffisamment significative pour apparaître dans des dessins suscités par une consigne aussi large que « Dessinez-moi votre expérience d'apprentissage du français au CSJ » ?

Avec cette première étape de la recherche, il s'agissait également pour nous d'explorer dans quelle mesure le dessin réflexif permettait aux étudiants de prendre conscience de leurs représentations et positionnements face à la situation d'apprentissage du français en contexte minoritaire. Il était enfin question d'évaluer si ces étudiants se saisiraient de l'outil proposé au point de l'envisager comme un outil à intégrer dans leurs futures pratiques professionnelles.

Concrètement, nous avons demandé aux 25 étudiants du cours obligatoire intitulé « Moi comme apprenant de langue » de réaliser un dessin représentant leur expérience d'apprentissage du français au campus. La technique du dessin réflexif, sa pertinence comme outil réflexif et son potentiel dans les pratiques enseignantes, leur avaient été présentées lors d'une session de travail préalable pendant laquelle nous avons discuté l'article de Clerc (2009) « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ». Après avoir analysé l'article ensemble, les étudiants ont pu poser toutes les questions d'éclaircissement et d'approfondissement qu'ils souhaitaient. La tâche leur a ensuite été assignée de réaliser leur propre dessin, qu'ils devaient accompagner d'un texte explicatif et réflexif. Quand ils ont réalisé leur travail, les étudiants avaient donc été sensibilisés aux objectifs et au potentiel réflexif de l'exercice. Il faut souligner qu'il s'agissait

là d'un travail obligatoire, évalué dans le cadre du cours, ce qui nous oblige à prendre en compte le poids de la désirabilité sociale dans les écrits des étudiants, ceux-ci voulant possiblement se positionner dans le sens de l'article de Clerc (2009) ou dans celui supposé de leur professeur, de peur de recevoir sinon une mauvaise évaluation. Ceci constitue un biais à l'étude, qu'il convient de reconnaître et qui est à lier au fait que ce projet constitue d'abord un projet d'enseignement avant d'être un projet de recherche. D'autres facteurs pragmatiques ont également pu jouer un rôle sur ce projet. Les étudiants ont par exemple disposé de trois semaines pour réaliser le dessin et le texte l'accompagnant, tout devoir non réalisé en condition d'examen devant laisser un délai raisonnable aux étudiants pour l'accomplir. Contrairement aux protocoles de recherche qui prévoient que la réalisation des dessins se fasse dans un temps limité, en présence d'un chercheur qui va ensuite co-construire avec les participants le sens de leur production, dans le cas de ce projet, les étudiants ont donc géré seuls la tâche assignée. Ceux-ci ont ainsi pu choisir de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à dessiner puis dessiner en fonction des éléments qui leur sont apparus. Ou ils ont au contraire pu choisir de commencer à dessiner, sans beaucoup de réflexion préalable, le dessin devenant alors le déclencheur du processus réflexif. Il serait intéressant, lors d'un prochain projet, de discuter avec les étudiants de la manière dont ils ont vécu le processus, selon qu'ils ont opté pour la première ou la seconde solution. En lien avec les perceptions des étudiants et les dessins réalisés, on pourra ainsi se demander si l'une ou l'autre option augmente ou non le potentiel réflexif de l'activité et la richesse des productions. Cette discussion apparaît d'autant plus pertinente dans le cadre d'un cours en éducation, présentant le dessin réflexif comme un outil pédagogique à ajouter à sa palette de pratiques.

De la même façon, on pourra s'interroger sur le rôle joué par l'obligation posée d'explicitier le dessin par le biais d'un écrit. De manière concrète, le cours en éducation dans lequel a été mis en place l'exercice était jumelé avec un cours d'écriture avancé, visant le développement des compétences écrites en français. Les processus d'évaluation des étudiants passaient donc par la rédaction d'écrits. La conséquence sur le plan de la méthodologie de la recherche est que la phase d'explicitation par entretien (Molinié, 2009) a donc été remplacée par la production d'un texte. Plutôt que de co-construire avec le chercheur – à l'oral et en interaction simultanée – le sens donné et à donner au dessin, les étudiants de ce projet ont élaboré leur propre réflexion et ont reçu une rétroaction différée de l'enseignant-chercheur, venant réalimenter le processus de réflexivité à posteriori. On pourra alors s'interroger sur les rapports entre dessin et texte. Le texte est-il simplement la trace de la réflexivité mise en œuvre par la réalisation du dessin ? Ou, en lien avec le potentiel réflexif de l'acte même d'écrire (Vanhulle, 2005), le processus d'écriture vient-il enrichir la réflexion déclenchée par l'acte de dessiner, tout comme y participe l'entretien d'explicitation participant-chercheur dans d'autres projets de recherches basés sur le dessin réflexif (Molinié, 2009) ? Le dessin renforce-t-il le processus d'écriture, en venant l'initier ? Là encore, il serait intéressant d'explorer plus avant cette question dans une prochaine étude, où il serait donc question d'envisager le dessin réflexif non plus seulement à travers la réflexivité qu'il permet de générer (sur l'apprentissage des langues par exemple), mais aussi d'envisager ses variantes sur le plan méthodologique ainsi que son potentiel pour le développement de la compétence langagière (orale ou écrite) des élèves. Le bénéfice de son utilisation dans les classes de langue en apparaît potentiellement démultiplié.

Pour ce qui est de notre cours, cours d'éducation et de langue donc, les 25 étudiants qui ont participé au projet ont tous accepté, en fin de semestre, de donner leur autorisation pour que leurs travaux réalisés soient utilisés à des fins de recherche. Le profil linguistique des étudiants se répartissait comme tel :

- 14 déclaraient avoir le français comme langue maternelle,
- 11 l'avaient pour langue seconde.

Pour ce qui est du profil scolaire des étudiants :

- 10 provenaient d'écoles francophones en contexte minoritaire,
- 10 étaient issus de l'immersion,
- 2 d'écoles francophones en contexte majoritaire, au Québec,
- 3 étaient des étudiants internationaux, issus de systèmes scolaires non canadiens.

Sur le plan de l'analyse de données, soulignons que nous avons d'abord procédé à une première analyse des dessins basée sur une approche sémiotique. Conformément à la procédure décrite par Rose (2007), nous avons d'abord tâché de prendre en compte la représentation des corps, et de voir en particulier si les étudiants ont choisi de mettre en scène des éléments pouvant signifier une certaine appartenance, affiliation ou (re)connaissance du contexte sociolinguistique. Ont-ils par exemple représenté des emblèmes renvoyant à la francophonie franco-albertaine, à l'anglophonie, etc. ? Nous nous sommes également arrêtée sur la représentation des comportements et sentiments (expression du visage, regard, pose) pour tenter d'analyser la posture revendiquée dans le dessin, par exemple la frustration ou au contraire la satisfaction par rapport à leur expérience d'apprentissage du français. Enfin, nous avons pris en compte la représentation des activités (mouvement des corps, communication, interaction, contacts entre les personnages ou éléments du dessin représentés), ainsi que les objets et décors (ou contextes) dessinés. Ces éléments repérés, les dessins ont alors été classés selon des « catégories de mobilité » construites par le chercheur en fonction des dessins collectés. Cette démarche est inspirée de l'analyse de contenu thématique d'entretiens sociologiques (Kaufmann, 1996), où le corpus de recherche est réorganisé selon des unités sémantiques apparaissant dans les données brutes de manière récurrente et significative. Ces catégories, telles que nous les avons élaborées, sont les suivantes :

- l'apprentissage comme mobilité cognitive (ont été classés dans cette catégorie les dessins qui mettaient en scène le parcours d'apprentissage de l'étudiant, sa progression langagière, l'existence de paliers dans l'acquisition de la langue ou encore la remise en question de soi. Le dessin 1 reproduit dans l'article en est un exemple),
- la mobilité comme motivation pour l'apprentissage des langues et des cultures (un exemple de dessin pouvant entrer dans cette catégorie sera un dessin représentant un ailleurs francophone, comme le Québec ou la France, qui motive l'étudiant à apprendre le français. Cf. dessin 2),
- l'impact de l'apprentissage en milieu minoritaire dans la dynamique identitaire des étudiants (dans cette catégorie, nous avons retenu des dessins qui mettent en scène des interactions entre l'individu et des éléments représentant le contexte de la francophonie minoritaire, comme c'est le cas dans le dessin 3, où l'étudiante situe clairement son expérience du français dans un contexte largement anglo-dominant),
- les contacts entre les différentes cultures francophones du campus (dessin 1 par exemple, où l'étudiante représente les différents profils sociolinguistiques et scolaires de ses camarades par des couleurs distinctes).

Ces catégories ne sont évidemment pas imperméables les unes aux autres et un même dessin peut relever de plusieurs d'entre elles. Bien que nous ne nous positionnions nullement comme sémanticienne, il s'agissait, à travers cette démarche, d'essayer de donner davantage de place aux dessins dans notre analyse, en première lecture. Nous avons ensuite doublé cette première catégorisation des dessins par une analyse thématique de contenu des textes accompagnateurs.

Dans la mesure où les textes étaient en partie évalués par l'enseignant chercheur sur la capacité des étudiants à expliquer clairement leur dessin⁴ (qu'ont-ils représenté et pourquoi ?),

⁴ Les productions des étudiants ont également été évaluées selon les critères suivants : richesse sémantique du dessin et du texte, réflexion sur le potentiel du dessin réflexif comme outil auto-réflexif pour conscientiser son

les productions écrites ont permis de vérifier un certain nombre de pistes d'interprétation des dessins et de valider, *via* le corpus de texte, les catégories créées à partir de l'analyse des dessins. Puisque les étudiants étaient invités à expliciter dans leurs textes les liens entre les différents éléments qu'ils avaient représentés sur leur dessin, les textes accompagnateurs ont éclairé l'analyse des dessins selon l'axe syntagmatique (Rose, 2007) : les textes concourent en effet à expliquer en quoi et comment chaque signe fait sens par rapport à ceux qui l'entourent. Il est par contre revenu au chercheur de procéder à l'analyse des dessins selon l'axe paradigmatique (Rose, 2007), et à chercher à déterminer comment le signe fait sens par rapport aux autres signes qui auraient pu le remplacer (pourquoi, par exemple, l'étudiant a-t-il représenté le drapeau français pour représenter la langue française, et non pas un drapeau emblème de la francophonie canadienne).

Soulignons enfin, avant d'entrer dans l'analyse des résultats, que les textes accompagnateurs des étudiants ont permis de prendre en compte tant les aspects dénotatifs (ce que représente le dessin) que les aspects connotatifs (les significations induites par les éléments du dessin).

L'apprentissage comme processus dynamique

Près de la moitié des dessins des étudiants participant à la recherche mettent d'abord en évidence le fait que l'apprentissage, en lui-même, implique une certaine mobilité ; l'apprentissage étant, par excellence, un cheminement vers le savoir. Cette représentation semble partagée par les étudiants, sans que le cours, cadre de la recherche, ait ici à priori joué un rôle. En effet, au moment où les étudiants ont travaillé sur ce projet, la notion d'apprentissage comme processus dynamique n'avait pas encore été abordée comme telle.

Pour exprimer son expérience d'apprentissage du français, l'une des étudiantes a par exemple choisi d'exprimer son expérience d'apprentissage « en comparant [s]on cheminement en classe avec la cuisine ». Elle représente le degré de maîtrise du français qu'elle cherche à atteindre à travers l'image d'une pâtisserie élaborée qu'elle parviendrait enfin à réaliser alors que, au quotidien, elle se contente d'œufs sur le plat ou de sandwiches, soit d'un français « basique » et parfois « fautif ». Bien qu'Élise⁵ ait à sa disposition le gros livre de recettes qui devrait lui permettre de cuisiner des gâteaux, et bien qu'elle ait à la main une grande « cuillère à mélanger » (qu'elle se soit donc dotée de « tous les outils nécessaires pour réussir »), la tentation est grande pour elle de ne consommer que des plats simples et rapides à préparer. Pour cette francophone native, les mets simple tels que les sandwiches représentent en fait les solutions de facilité pour lesquelles elle opte au quotidien, par exemple le recours aux logiciels informatiques d'autocorrection qui éliminent ses erreurs à l'écrit sans qu'elle ait à y réfléchir et qui entravent au final le développement de ses compétences en français. Or Élise sait que de simples sandwiches, un français de base, ne lui permettront guère de jouer pleinement son rôle d'enseignante auprès de ses futurs élèves. Pour elle, l'apprentissage est, comme la cuisine, un processus qui demande temps, patience et investissement pour pouvoir progresser et atteindre son but. Mais, pour cela, il lui faut, écrite, accepter de « sortir de sa zone de confort ». Cette notion de zone de confort et la nécessité d'en sortir retiennent ici notre attention. Brown (2008) souligne qu'

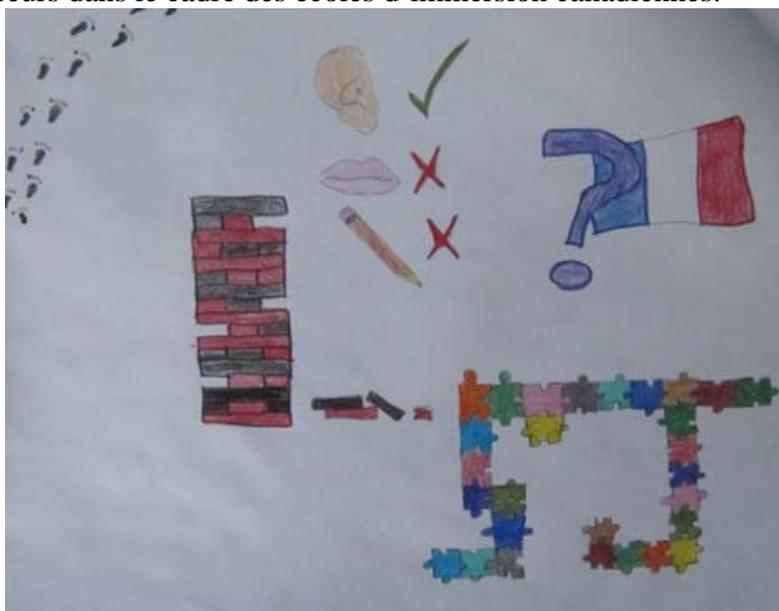
il ne semble pas y avoir de théorie de la zone de confort en soi. Les recherches dans les principales bases de données référençant les revues scientifiques en éducation et en psychologie ne renvoient à la "zone de confort" ni comme théorie ni comme modèle (2008 : 5, n. t.)

parcours d'apprentissage, réflexion sur le potentiel du dessin réflexif comme outil d'enseignement auprès d'un public d'âge scolaire, qualité langagière du texte accompagnateur.

⁵ Tous les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des individus.

Pourtant, relève-t-il, le terme apparaît de manière métaphorique dans nombre d'articles et circule largement dans le domaine de l'éducation physique et sportive. La modélisation dite de la « zone de confort » invite les individus à développer pleinement leur potentiel en sortant de l'état d'inertie dans lequel ils se trouvent pour s'affronter à de nouveaux défis, qui leur permettront à terme d'acquérir de nouvelles compétences. Le dessin et le texte produits par Élise commencent donc par nous rappeler que l'apprentissage des langues, en soi, est une prise de risques, une invitation à évoluer et à aller au-delà de ses limites personnelles et académiques.

Autre dessin permettant de souligner le caractère dynamique de l'apprentissage, celui d'Anna, étudiante issue des écoles d'immersion. Celle-ci représente son processus d'apprentissage du français par le biais d'une « tour de Jenga ». Le « Jenga » est un jeu de société dont le but est de construire une tour la plus haute possible à partir de petits blocs de bois. Chaque joueur dispose d'un nombre de blocs limités et doit donc utiliser les blocs du bas de la tour pour tâcher de continuer à les empiler. En résulte une tour instable, avec un certain nombre de « trous » tout au long de sa structure. Pour Anna, « ces difficultés-là [que représentent les blocs enlevés à la Tour] ne vont pas complètement détruire mon apprentissage du français car j'ai une base assez solide, ainsi que de l'intérêt. Mais ces difficultés, ou blocs enlevés, font que c'est plus difficile à grandir et à atteindre ce but ». Cette représentation imagée de l'apprentissage langagier nous semble particulièrement intéressante. Elle met en effet en évidence le paradoxe que vit l'étudiante selon lequel ses compétences globales de communication en français continuent de se développer sans qu'elle puisse pour autant corriger les erreurs linguistiques « de base » qu'elle ne cesse de répéter malgré des années de pratique de la langue. Cette situation nous semble renvoyer à la notion de fossilisation des erreurs, mise en avant par Selinker (1972) et que Cuq (2003 : 106) définit comme la propension des étudiants de langues à maintenir dans le temps des occurrences fautives, « figées », preuve d'une assimilation imparfaite d'un fait de langue, et ce malgré d'éventuelles tentatives de remédiations et malgré la pratique suivie de la langue. Ces erreurs n'empêchent pour autant pas l'apprenant de continuer à développer par ailleurs de nouvelles compétences langagières. Pour Lyster (1987), le phénomène de fossilisation serait un obstacle majeur auquel se heurteraient principalement (mais non pas exclusivement) les étudiants d'immersion, et ce pour diverses raisons : parce qu'ils peuvent parfaitement communiquer en dépit de ces erreurs ou encore parce qu'ils seraient relativement peu adéquatement amenés à corriger leurs erreurs dans le cadre des écoles d'immersion canadiennes.



Dessin 1. Anna, étudiante issue des programmes d'immersion

Outre la tour, on retrouve aussi dans les dessins des étudiants d'autres représentations de l'apprentissage comme cheminement. Deux étudiantes dessineront ainsi une montagne à gravir au sommet duquel se trouve leur but. On trouvera aussi la représentation de l'apprentissage comme un escalier à monter, un escalier « sans fin », l'apprentissage d'une langue appelant à un perfectionnement à vie, à un souci de formation continue. Clairement donc, pour ces étudiants, l'apprentissage de la langue va de pair avec une certaine forme de mobilité.

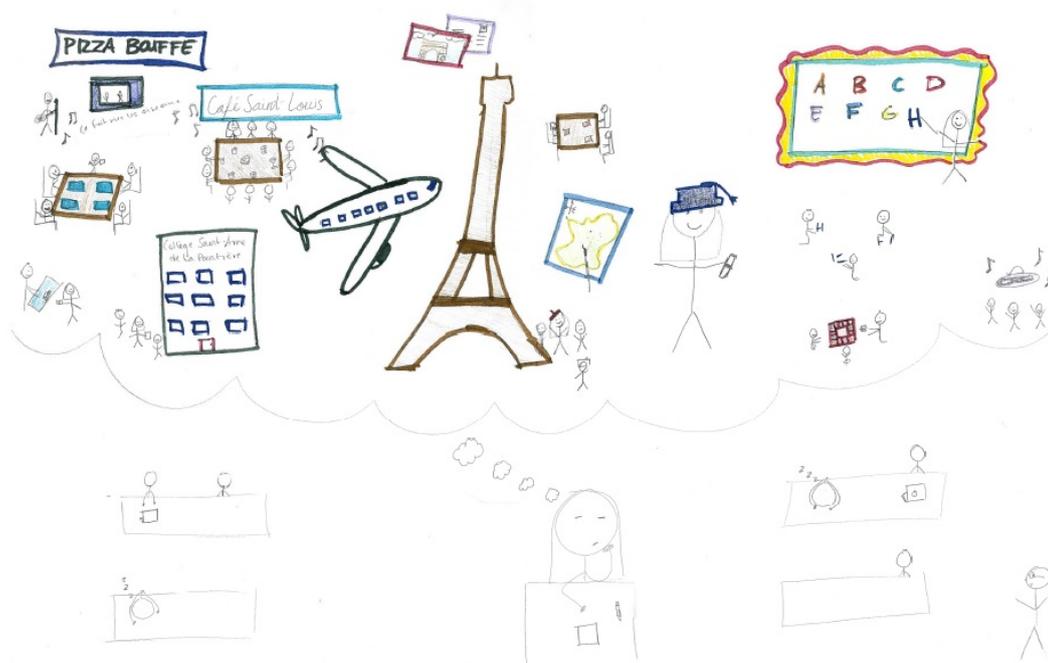
Bouger, évoluer, découvrir : les motivations sous-jacentes à l'apprentissage des langues

Plus qu'une simple mobilité cognitive, les étudiants participant à la recherche ont également associé leur désir d'étudier le français et en français à un désir de mobilité sociale et géographique.

Dans cinq dessins, les étudiants ont représenté leur future salle de classe ou se sont mis en scène comme enseignant. Leur souci de se perfectionner en langue est clairement lié à l'idée qu'ils ont vocation, à terme, à devenir des modèles langagiers auprès de leurs élèves. Ces dessins font donc le lien entre l'expérience d'apprentissage linguistique au niveau universitaire et la mobilité sociale, professionnelle, qui les motivent. De manière pragmatique, un des étudiants du corpus de recherche se met en scène discutant de ses chances d'intégrer, au terme de sa formation en éducation, une école francophone ou une école d'immersion. Une autre étudiante, au sommet de la montagne à gravir, indique que la maîtrise du français lui permettra, au final, de disposer de « plus de choix » sur le plan professionnel, quand les écoles d'immersion, en Alberta, embauchent largement, au vu du succès de ces programmes.

Mais l'apprentissage des langues est aussi clairement associé à la possibilité qu'il ouvre de voyager, d'aller à la rencontre d'un ailleurs. Sur les dessins, on retrouve ainsi des avions mais aussi des représentations symboliques ou référentielles de destinations francophones : l'emblème du Québec, une carte de France, la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris, etc. Sans même parler de se rendre en France ou dans d'autres espaces majoritairement francophones, l'apprentissage est également une porte vers une culture autre que la culture anglophone dominante. Différents produits culturels francophones sont ainsi présents sur les dessins réflexifs, notamment des albums de musique québécoise.

Par rapport à la perspective de la découverte d'un ailleurs, la salle de classe apparaît souvent bien terne. Une étudiante explique par exemple que son expérience d'apprentissage du français à l'université l'ennuie profondément, en dépit de ses bons résultats académiques.



Dessin 2. Lorraine, étudiante d'immersion

Lorraine se représente, en gris, entourée de camarades qui portent manifestement peu d'intérêt au cours. Elle même repense rêveusement à l'expérience d'immersion qu'elle a vécue dans le cadre du programme de mobilité « Explore⁶ », qui lui a permis de passer quelques semaines en immersion au Québec, où elle a pu à la fois suivre des cours intensifs et vivre en français. Elle représente plusieurs lieux où pratiquer un français « social » (un café, une résidence), quand, en ce qui concerne l'université, la salle de classe semble être le seul espace où parler en français. De tels espaces de socialisation existent pourtant au campus. Mais face au Québec, où les personnages mis en scène sont souriants, en mouvement et en couleurs, l'université semble terriblement terne et statique. En cela, ce dessin rejoint quelques autres du corpus, qui opposent des cours universitaires ennuyeux, où l'immobilisme semble prévaloir, à des représentations de classes vivantes et attractives ou encore à des opportunités festives d'apprendre le français de manière informelle. Bien que cela ne soit pas l'objet de cet article, nous questionnons ici la raison pour laquelle l'enseignement en milieu universitaire semble aussi dépourvu d'intérêt et aussi statique. La taille des effectifs dans les classes ne saurait ici être un facteur évident d'explication dans la mesure où, sur ce petit campus, le nombre d'étudiants est limité à 25 pour les cours d'écrit et à 15 pour les cours d'oral. Dans deux dessins en particulier, les étudiantes opposent l'immobilisme et l'ennui qui règne en cours de français à « d'autres cours », dont le cours de théâtre. Peut-on y voir un élément de plaidoyer pour l'apprentissage intégré du français dans les disciplines universitaires autres que linguistiques (Coyle *et al.*, 2010) ? Refermons la parenthèse.

Au-delà des aspects évoqués ci-dessus, qui ne nous semblent pas spécifiques au contexte universitaire en milieu minoritaire décrit, certains dessins permettent maintenant de développer des thématiques en lien avec la question de la gestion de la diversité sociolinguistique par les étudiants.

⁶ Le programme finance des stages d'immersion linguistique de cinq semaines pour les élèves et étudiants canadiens désireux de se perfectionner dans l'une des deux langues officielles et désireux de découvrir une autre province.

Un campus francophone dans un milieu anglo-dominant : un monde à part ?

Sur les 38 000 étudiants que totalise l'université dans son ensemble, environ 700 étudient sur le campus francophone. Au niveau institutionnel, le campus, physiquement isolé du campus principal, peut apparaître comme une enclave francophone en terre anglophone. Sur le plan historique et sociétal également, le campus peut faire figure de bastion de la francophonie. Avant d'être affilié à l'Université de l'Alberta, le CSJ commença en effet par former, dans les années 1920 à 1930, des religieux mais aussi des enseignants de français, chargés de faire vivre une francophonie en perte de droits, à une époque où l'enseignement du français avait été fortement restreint.

Bien que fortement lié à la « lutte pour la survivance » francophone (Mahé, 2004), le campus a toujours accueilli une population hétérogène sur le plan linguistique, avec des élèves aux compétences en anglais et en français variables. D'après le témoignage de McMahan, premier doyen du Campus, la problématique de l'anglais et notamment de la place à lui accorder dans l'établissement s'est toujours posée de manière cyclique. Comme en témoignent les écrits de Tardif et McMahan (1989) ou de Landry (1982), la présence de l'anglais dans les établissements francophones va de pair avec la crainte que ne se rejoue un rapport de force entre les deux langues qui, dans le contexte de la francophonie minoritaire, serait défavorable au français. De fait, au campus, le français est la langue d'enseignement mais aussi la langue de l'administration. Plusieurs espaces entendent faire vivre le français au campus : les clubs étudiants et le salon des étudiants ou encore la résidence universitaire où une politique linguistique intransigeante est appliquée, l'anglais y étant interdit sous peine d'exclusion. La crainte de l'assimilation linguistique en contexte anglo-dominant mais aussi l'affirmation du caractère francophone de la résidence apparaissent comme ce qui justifie, aux yeux de ses administrateurs, l'usage exclusif du français.

Pour certains étudiants donc, s'investir au CSJ revient littéralement à passer d'un monde majoritairement anglophone à un monde francophone. Le dessin de Julie illustre cette représentation. Le rebord de son dessin, explique-t-elle, est son « environnement quotidien [...] souvent tout en anglais ». Représentant l'anglophonie dominante, l'étudiante a collé des images faisant référence à la ville-même (« the city of Edmonton »), aux médias TV, radio et presse écrite (« Global Edmonton », « 91.7 The Bounce », « Edmonton Journal », « Vogue », etc.), et aux loisirs (couverture d'albums CD, jeux de société en anglais, bibliothèque municipale, cinéma, sport). Les rues dans lesquelles circuler au quotidien sont anglophones, comme en atteste le panneau de circulation routière « high collision location ». La photo d'un I-Phone rend également compte de ce que les contacts avec les autres sont avant tout en anglais. L'université enfin, « University of Alberta », complète le portrait de cet environnement anglophone. À l'intérieur de ce cadre, Julie s'est représentée au CSJ :

« je me suis située au Campus Saint-Jean dans une sorte de bulle à l'intérieur de mon environnement quotidien. J'ai fait ceci car, pour moi, le campus est un privilège. Ce privilège me permet de sauvegarder ma culture, mes croyances et mon éducation francophone ».

Dans ce dessin, le campus apparaît en effet représenté comme un lieu intégralement francophone, avec bien sûr des locuteurs de cette langue, une bibliothèque permettant d'accéder à des ressources en français, un centre d'appui en français (« La Centrale »), des cours mais aussi une communication interne et des offres d'emploi étudiant en français. Le CSJ apparaît également comme un relais promouvant les organisations et événements de la francophonie locale (« la Cité francophone », « Accès emploi », le « carnaval des sucres »⁷).

⁷ La Cité francophone est un édifice, situé à proximité du CSJ, qui rassemble les principaux organismes francophones locaux et provinciaux, dont Accès Emploi, qui offre un service d'orientation et d'aide à l'emploi

Se rendre au campus Saint-Jean, c'est donc avoir la possibilité de « sauvegarder » son identité et ses pratiques langagières francophones. Sans que cela ne soit contradictoire avec la volonté de revendiquer un répertoire linguistique et identitaire bilingue, ce dessin illustre le souci de maintenir la composante francophone, « menacée » par l'omniprésence de l'anglais au quotidien.



Dessin 3. Julie, étudiante franco-albertaine.

Pour une autre étudiante, issue des écoles d'immersion, le campus, avec sa résidence universitaire, son centre d'appui et ses couloirs où parler français, apparaît également comme un nouveau lieu de la francophonie dans lequel s'immerger. Dans son texte réflexif accompagnant le dessin, l'étudiante marque une rupture claire entre, d'un côté, la vie en français qu'elle peut avoir au campus et, de l'autre, la vie chez ses parents et à l'école d'immersion où ses occasions de s'exprimer en français étaient limitées à la salle de classe. Quitter son environnement d'origine pour une vie universitaire francophone marque donc une réelle transition dans la vie de cette étudiante qui se considère plus « mature » depuis qu'elle a l'occasion de mettre en action au quotidien son choix initial d'apprendre la deuxième langue officielle du pays. Il nous semble bien y avoir là mobilité sur le plan physique mais aussi sociolinguistique et identitaire.

Autre témoignage de ce que le choix d'une éducation universitaire en français induit un bouleversement dans le monde de référence de l'étudiant : celui de Camilla, étudiante d'immersion également. Se destinant à l'enseignement des mathématiques dans une école d'immersion, Camilla reconnaît ne pas être des plus intéressées par les cours de français. Là où elle apprend le plus néanmoins, c'est pendant les cours de mathématiques où elle se perfectionne certes dans la matière mais aussi dans la manière d'exprimer les concepts mathématiques en français. Or, explique-t-elle, le passage d'une école secondaire en immersion, où les mathématiques étaient enseignées en anglais, au milieu universitaire où les mathématiques – et leur didactique – sont enseignées en français ébranle ses connaissances

aux nouveaux-arrivants francophones. Le carnaval des sucres est quant à lui un événement festif printanier mettant à l'honneur quelques traditions franco-canadiennes dont la dégustation du sucre d'érable.

antérieures. Sur son dessin, Camilla a écrit au tableau deux termes « réciproque » et « inverse ». Ces deux termes transparents renvoient en fait à des réalités opposées selon qu'ils sont utilisés en français ou en anglais. Il y a littéralement, avec la découverte du monde mathématique en français, un changement de monde éducatif qui se produit en lien avec le choix de l'étudiante de venir étudier en français.

Mais si le campus semble ainsi représenter une enclave francophone où se redécouvrir, qu'en est-il du contact entre étudiants de différents horizons ?

Quand diverses composantes de la francophonie se rencontrent

Ce qui est assez frappant, lorsque l'on survole visuellement l'ensemble des dessins du corpus, est le relatif isolement des étudiants qui se représentent finalement peu en interaction et plus souvent côte à côte. Plusieurs affirment d'ailleurs dans leurs textes réflexifs s'être rendu compte en faisant le dessin combien leur apprentissage du français est un apprentissage « solitaire ». Certains le justifient par le fait que l'apprentissage est affaire de responsabilité personnelle, que l'individu seul est au cœur des apprentissages. Une étudiante se représente quant à elle assise à côté d'une camarade sans pour autant lui adresser la parole. Une bulle la relie à une monitrice du centre d'appui. Ce dessin nous semble particulièrement intéressant en ce qu'il fait part du sentiment de honte que ressent l'étudiante de devoir aller chercher du soutien auprès du centre d'appui pour réussir ses études, une réalité qu'elle veut cacher à ses camarades de classe de peur qu'ils la jugent. Et si Mandin (2008) avait mis en évidence dans ses travaux la crainte de certains étudiants d'immersion d'être jugés par leurs camarades francophones natifs, il convient ici de souligner que l'étudiante en question est une Franco-albertaine, qui regrette d'avoir « perdu son français » lors de la période critique de l'adolescence, quand le parler français est peu valorisé par la communauté adolescente. L'hétérogénéité des niveaux de compétences linguistiques apparaît donc parfois difficile à gérer, et au-delà d'une simple dichotomie langue première *versus* langue seconde.

Mais si cette étudiante se montre désireuse de cacher ses lacunes auprès de ses pairs, pour d'autres, la diversité au niveau des profils et des compétences sociolinguistiques est une richesse. Dans son dessin, Adrien marque son attachement à sa province d'origine, qu'il représente visuellement à travers divers symboles tels que le drapeau de l'Acadie et le héros de bande dessinée, Acadieman⁸. Il se représente également avec ses parents, des francophones acadiens, qui ont tenu à le scolariser en français après avoir déménagé en Alberta. L'expérience de mobilité, écrit-il, a remis en cause ses compétences linguistiques : Adrien estime en effet que le français parlé en Alberta est très différent. Passer en outre d'une région bilingue à une région majoritairement anglophone, où le français est peu valorisé du moins à l'adolescence, l'a amené à se détacher de sa langue première et à vouloir affirmer la composante anglophone de son répertoire linguistique. En cela, son parcours semble assez classique, conformément aux recherches de Gérin-Lajoie (2003) qui souligne que le passage à l'adolescence peut impliquer un certain rejet de l'identité francophone. Ayant donc décidé d'être scolarisé en anglais en école secondaire, Adrien a vu ses compétences en français s'amoinrir. De retour dans des études en français, à l'université, il considère que la variété des profils des étudiants du campus lui permet d'apprendre toujours plus, et de différentes manières. Il a ainsi choisi de représenter les « drapeaux de différentes cultures francophones [...qui] m'aident à apprendre le français », un français représenté d'ailleurs par la fleur de lys, symbole du canadien-français. Il estime de son côté avoir lui aussi son rôle à jouer auprès d'autres étudiants. En cela, sa perception rejoint celle d'Anna, une étudiante d'immersion, qui

⁸ Acadieman est une bande-dessinée ancrée dans le sud-est du Nouveau-Brunswick. Le personnage principal, le « first superhero acadien », se revendique comme le pirate officiel du français. S'exprimant en chiac, une variété de franco-canadien empruntant fortement à l'anglais, il entend représenter une partie de la culture sociolinguistique néobrunswickoise.

a choisi de représenter les étudiants du campus, et la variété de leurs profils sociolinguistiques et éducatifs, comme différentes pièces d'un puzzle :

« je trouve qu'au Campus Saint-Jean il y a des personnes qui sont de la même culture, ou niveau de langue, etc., de quelqu'un d'autre, mais ils se socialisent avec des gens qui ont pas mal de différences (comme les autres pièces du puzzle). Je trouve que ces cas m'aident dans mon apprentissage du français. J'ai l'occasion de parler avec des personnes comme moi, qui n'ont pas de maîtrise de la langue française et qui peuvent comprendre quand j'ai des frustrations avec mon niveau. Mais il y a aussi des personnes qui peuvent parler très bien le français qui peuvent m'aider aussi. Ils me donnent des suggestions et du soutien pour améliorer mon français ».

La mobilité des étudiants, qui viennent de toutes parts pour étudier au Campus, semble donc bien être une source d'apprentissage. On s'arrêtera néanmoins un instant sur le drapeau français qui symbolise sur le dessin d'Anna la langue française (cf. dessin 1). On peut se demander en effet pourquoi la langue française n'est pas ici le franco-albertain ou du moins le canadien-français, qui aurait pu être représenté par la fleur de lys, comme ce fut le cas pour Adrien. Le français vernaculaire, en tant que variété de langue utilisée au contact du groupe le plus proche (Dabène, 1994), n'est à priori pas la langue de référence pour cette étudiante d'immersion. Et l'on emploie ici langue de référence au sens entendu par Dabène (1994, 21), soit la langue « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, [comme] véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (Dabène, 1994 : 21). Pour Anna, la langue de référence, recherchée, semble être le standard international, le français « de France ». Cette analyse serait conforme aux travaux de Milroy (1992, 210) pour qui : « *beaucoup de travaux en sociolinguistique (y compris les nôtres) ont montré qu'[...] il y a une forte pression institutionnelle pour l'emploi, en situation formelle, de variétés proches du standard* ».

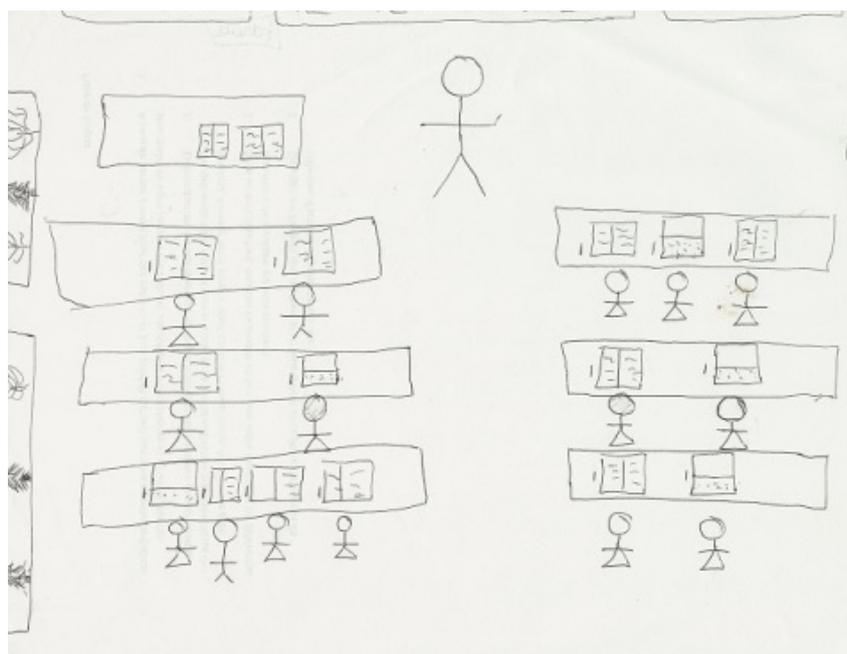
Pour autant, il est intéressant de noter qu'aucun dessin ne fait référence explicitement au parler vernaculaire franco-albertain, qui aurait pu être représenté par le drapeau bleu et blanc, paré de la fleur de lys et de la rose sauvage, emblème de la francophonie albertaine. Si l'on en croit son absence dans les dessins recueillis, il ne semble guère (re)connu. Milroy (1992) note pourtant que, tout comme le standard tend à être valorisé pour ce qui est des situations formelles, le parler vernaculaire tend à être, dans les régions minoritaires, fortement valorisé dans le cadre de situations informelles. Est-ce parce que les étudiants sont avant tout en contexte universitaire et qu'ils sont désireux de se perfectionner dans un français qui sera leur outil de travail qu'ils ne font guère référence au franco-albertain ? Est-ce parce que cette variété est peu enseignée ou valorisée dans l'enseignement reçu en Alberta ? Est-ce un indice que le constat fait en Ontario par Mougeon, Canale et Béniak dans les années 1980 serait toujours en vigueur en Alberta : « tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir » (Mougeon, Canale et Béniak, 1984 : 73) ? Comme le font si bien remarquer Boudreau et Perrot, « le problème de la définition d'une norme d'enseignement pour le Canada francophone suscite des débats houleux depuis une cinquantaine d'années ». Au-delà de la question à proprement parler linguistique, se joue la question de savoir « *qui sont les détenteurs de la norme légitime* », « *qui en sont les exclus* » (2005 : 7).

Il serait intéressant à cet égard de mener des recherches complémentaires sur le statut du franco-albertain auprès des étudiants. Si la mobilité nationale et internationale vient vivifier le bassin francophone et permet de contrebalancer, dans une certaine mesure, l'anglophonie dominante, qu'en est-il de cette variété de français qu'est le franco-albertain ? Les seules explications explicites quant au franco-albertain sont le fait d'une étudiante québécoise, qui le vilipende avec virulence :

« le Campus Saint-Jean est une excellente place pour apprendre le français standard albertain ; c'est-à-dire vide, sans richesse et subtilités, sans passion ni révoltes, mais symbole ultime du "bilinguisme canadien". »

Selon elle, les étudiants francophones natifs de l'Alberta, au même titre que les étudiants d'immersion, « écri[vent] des travaux horribles et parle[nt] tout croche ». Elle dévalorise non seulement la qualité de leur français, qu'elle juge « plein de fautes », mais reproche aussi l'utilisation de l'anglais qui est vue non pas comme une marque de bilinguisme mais comme un manque de respect envers la francophonie. D'après Carole, les « trois quarts des étudiants » ne devraient rien avoir affaire au campus si celui-ci se voulait effectivement un établissement francophone digne de ce nom. Pour cette étudiante québécoise donc l'expérience d'apprentissage universitaire et de perfectionnement de son français en contexte minoritaire est une expérience « abrutissante ». Le dessin de Carole, où le vide et l'absence de vie prédominent, traduit ici l'échec d'une expérience de mobilité d'une région francophone majoritaire à une région francophone minoritaire, ainsi que la difficulté à se saisir de la nouvelle situation d'apprentissage. Le ton du texte réflexif est tout aussi tranché :

« la révolte [...] bouillonne en moi à chaque fois que j'entends quelqu'un massacrer ma langue sans aucune honte. Moi, comme apprenante de langue, eh bien j'ai un dégoût profond pour la culture de stupidité intellectuelle qui règne au campus ».



Dessin 4. Carole, étudiante québécoise.

Le regard des étudiants internationaux

Parmi les étudiants ayant participé à cette enquête, l'on compte trois étudiants internationaux qui, tous les trois, font part d'une expérience autre de la mobilité et d'un regard décalé sur la francophonie présente en Alberta.

Le dessin d'un premier étudiant laisse place à une réflexion quant à la nécessité de développer un répertoire linguistique et culturel en anglais, et pas uniquement en français. Venu d'un pays francophone, Haïti, Alain explique avoir dans un premier temps regretté de ne trouver à Edmonton qu'une communauté francophone restreinte, où les opportunités de s'exprimer en français sont limitées :

« Lorsque je me suis arrivé à Edmonton il y a environ 4 ans et demi, je ressentais un vide profond dans ma vie parce qu'il n'y avait pas une grande communauté francophone à Edmonton ».

Apprendre l'anglais et devenir bilingue deviendra pour lui ensuite essentiel. Pour Alain en effet, trouver en emploi en français apparaît conditionné à la capacité de s'ouvrir au monde anglophone et en particulier aux écoles d'immersion. Il se dessine en effet en pleine discussion avec une autre étudiante en éducation, tous deux dressant ensemble ce constat selon lequel les perspectives d'embauches sont bien plus importantes dans les nombreuses écoles d'immersion d'Edmonton, comparé aux 7 écoles francophones du conseil scolaire d'Edmonton. L'intérêt de ce dessin particulier nous semble résider dans le fait que, pour des raisons pragmatiques – trouver un emploi – l'étudiant élargit *de facto* sa perception de la francophonie pour ne plus simplement chercher le contact des francophones dits « natifs », comme à son arrivée en Alberta. Il se tourne désormais vers une autre composante de la francophonie locale, les écoles d'immersion, dont il a tout à découvrir. Cette ouverture aux deux systèmes scolaires albertains de langue française, l'immersion et les écoles francophones, nous apparaît comme propice à déconstruire les stéréotypes sur les élèves qui fréquentent ces systèmes, qui sont souvent opposés dans des catégories exclusives, quand il n'est pas rare que les étudiants de ces écoles aient le même profil sociolinguistique ou naviguent d'un système à l'autre, comme mentionné plus haut dans l'article.

Il convient aussi de souligner que ce dessin est l'un des rares à accorder une place à l'anglais, alors que la plupart des étudiants possède un répertoire bilingue et que l'université est, dans son ensemble, une entité anglophone. Il nous semble en fait intéressant qu'il revienne à un étudiant venu d'Haïti, qui n'a donc pas été scolarisé en Alberta et qui pose un regard nouveau sur le contexte d'apprentissage local, d'accorder une place réelle à l'anglais dans son parcours d'apprentissage langagier, quand ses camarades de classe y font peu allusion. Dans un article précédent (Lemaire, 2013), nous avons pourtant pu mettre en évidence le témoignage d'une étudiante francophone, scolarisée en partie en immersion, qui déplorait l'absence de prise en compte du répertoire anglophone des élèves comme si, en se rendant en école francophone, les élèves devaient mettre de côté une partie de leurs compétences et de leur identité linguistiques. Cette idée nous renvoie à la notion de bilinguisme ignoré, développée par Hélot (2007). Dans ses travaux, celle-ci utilise le terme de bilinguisme ignoré pour référer aux situations d'enseignement où les langues premières des apprenants ne sont guère prises en compte par les enseignants, quand une perspective plurilingue et interculturelle de l'enseignement (Blanchet *et al.*, 2008 ; Zarate *et al.*, 2008) pourrait amener à un enrichissement des répertoires linguistiques et identitaires des élèves. Les langues des élèves, des langues modimes⁹ pour la plupart, sont dans ce cas dévalorisées. Il n'est pas anodin de noter que, dans le contexte de la francophonie albertaine, c'est au contraire l'anglais, langue internationale et langue officielle de la province, qui est ignoré dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Le rattachement à la langue anglaise semble devoir être minimisé de peur que celui-ci n'ait qu'un impact négatif sur le développement du français.

Rachel, une autre étudiante internationale, fait quant à elle part de son désarroi premier face à des variétés de français qui lui étaient jusqu'alors méconnues et qu'elle comprend difficilement. Face à ses difficultés d'adaptation, cette mère de famille venue du Cameroun s'est, écrit-elle, « isolée dans un coin tranquille ». Le rude climat canadien, ajoute-t-elle, la motive d'autant moins à sortir et à chercher à rompre son isolement. Par la fenêtre, on aperçoit un paysage hivernal, sous la neige. En cela, le vécu de cette étudiante internationale rejoint celui que nous avons pu mettre en évidence dans une précédente recherche (Lemaire,

⁹ L'acronyme « modimes » renvoie aux langues les moins diffusées, les moins enseignées.

2012) où des adolescents récemment arrivés en France et peu scolarisés antérieurement avaient eux aussi représenté le froid et la neige comme un facteur nouveau pour eux, les incitant à se replier sur eux-mêmes et décourageant, du même fait, leur velléité de se donner les moyens d'étudier le français. Une fois ses réticences vaincues, Rachel décrit le campus comme un environnement d'apprentissage exigeant, contrairement au ressenti de sa camarade québécoise, puisque, écrit-elle, les professeurs portent beaucoup plus d'attention à la correction linguistique des devoirs par rapport à ce qui se pratique dans son pays d'origine. Il est intéressant de noter ici que si les étudiants d'immersion considèrent parfois les étudiants issus des écoles francophones et les étudiants internationaux comme de la « concurrence » (Lemaire, 2013) quasi déloyale, qui hausse le niveau d'exigence du français, ces derniers ne se sentent pas nécessairement privilégiés par leur répertoire linguistique et leur culture scolaire antérieure.

La troisième étudiante fait part, elle aussi, de ses difficultés d'intégration suite à son départ du Sénégal pour le Canada. S'adapter au français canadien s'est avéré également un défi pour cette étudiante. Mais plus qu'un défi d'adaptation linguistique, le dessin de Mariam témoigne de la difficulté d'assumer complètement le choix de partir étudier à l'étranger, « en occident ». Mariam a en effet fait le choix de laisser ses enfants et sa famille « au pays », pour étudier seule. Comme c'est le cas dans l'étude précédemment menée auprès de mineurs étrangers isolés (Lemaire, 2012) ou dans le cas d'études s'intéressant au vécu d'enfants nouvellement arrivés (ex. Clerc, 2009), le dessin de l'étudiante met en scène une dichotomie assez claire entre l'ailleurs et l'ici, entre un espace de socialisation perdu (celui où vivent ses enfants, « le café où je me rendais avec les amis ») et l'espace-classe dans lequel il est difficile de s'investir. Mariam se dessine d'ailleurs en cours, partagée entre l'envie de discuter pour se faire des amis et ses pensées envers sa famille et son pays. Peu de place, dès lors, pour l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qu'elle exprime dans son texte réflexif :

« [pendant le cours], je m'évade dans mes pensées pour l'Afrique où je repense à ma famille, mes enfants en me demandant si j'ai vraiment fait le bon choix de les quitter, surtout pour la plus petite. À ce moment-là, l'idée de retour au pays vient alors m'envahir. J'étais au Canada physiquement, mais mon esprit était au Sénégal ».



Dessin 5. Mariam, étudiante internationale

Pour Rachel comme pour Mariam, c'est le soutien enfin trouvé des camarades de classe qui permettra de surmonter l'épreuve de la mobilité, de l'isolement et de la perte de repères induite. Au niveau de l'institution, le vécu des étudiants internationaux semble pris en compte puisque les deux jeunes femmes mentionnent la présence à leurs côtés d'enseignants désireux de les aider sur le plan académique. Rachel, bien qu'elle ne l'ait pas commenté dans son texte, semble également indiquer que sa culture est pleinement accueillie au campus. Elle collera en effet sur son dessin l'un des gros titres du journal étudiant, faisant le compte rendu de la « deuxième édition de la soirée interculturelle ». Si l'université en tant que telle et l'association des étudiants entendent donc accueillir les cultures des étudiants venus d'ailleurs, le dessin et le texte réflexif de Carole nous inviteront à mettre ici un bémol.

Cette dernière invite en effet à mieux valoriser la francophonie dans sa diversité. Il faudrait, écrit-elle, des « ateliers pour chaque "francophonie" (africaine, albertaine, française, des îles) ». Mais, en dépit de ses intentions positives, la proposition de l'étudiante s'inscrit dans une certaine réification des cultures, chaque culture devant être présentée par « un représentant de chaque groupe », comme si un individu pouvait faire ou incarner la synthèse d'une culture. Demorgon (2005), dans la *Critique de l'interculturel*, invite à se méfier de cette approche interculturelle « volontariste » qui, sous couvert de bonnes intentions, entend établir des passerelles entre des cultures qui seraient dès lors posées comme fixes et homogènes, distinctes les unes des autres. Ce positionnement rejoint celui d'Abdallah-Preteceille, pour qui « le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée (1996 : 40) ». Non seulement ce type d'approche risque d'amener à une essentialisation et à une simplification des appartenances et affiliations culturelles de chacun, mais elle laisse la porte ouverte à des comparaisons qui pourront amener à une hiérarchisation et à des confusions autour de la notion de culture. Ainsi, cette même étudiante, après avoir

suggéré des ateliers pour mieux valoriser la diversité francophone du campus – ce qui mettrait possiblement un peu de « couleurs » à son terne dessin –, s'en prend aux étudiants qui, de même que ceux qui ne « prennent pas le français au sérieux », ne devraient pas être admis du fait qu'il porte des signes religieux. Pour elle en effet, « la culture "française" (France et Québec) trouve ces symboles offusquant pour les droits des femmes ». On observe ici une réduction aléatoire de « la » culture française à ses réalités françaises – la norme internationale – et québécoises – la seule province uniquement francophone du Canada et la province d'origine de l'étudiante. On observe également une confusion entre culture linguistique et culture religieuse ; une confusion d'autant plus étonnante que la France et le Québec ont des approches distinctes en termes d'intégration culturelle et de laïcité. L'étudiante en question justifie sa position contre les étudiants portant des signes religieux par le fait que le campus devrait offrir une « expérience authentique » de la francophonie pour pouvoir enfin avoir des « étudiants qui parlent français ». Ceci nous apparaît comme une dérive associée à l'équation réductrice « une culture = une langue », sans prise en compte de la multiplicité des sous-cultures co-existantes dans tout fait culturel.

Le dessin comme outil de formation interculturelle dans la formation des enseignants

En guise de conclusion, nous rappellerons tout d'abord qu'en demandant à nos étudiants en éducation de dessiner leur expérience d'apprentissage du français au campus, nous avons fait le choix de ne pas restreindre leur réflexion autour de la seule thématique de la mobilité. Pour cette étude exploratoire, notre objectif était en effet de ne pas limiter l'expression des étudiants, que la technique du dessin a justement pour qualité de pouvoir débrider. Notre hypothèse était que les thématiques de la mobilité et de la diversité surgiraient probablement des dessins tant la diversité des français et la question du rapport entre anglophonie et francophonie nous semblaient prégnantes dans l'établissement. De fait, la consigne ouverte a laissé la place à l'expression d'expériences variées de l'apprentissage, vu comme source de mobilité cognitive, identitaire et professionnelle. Faire le choix de poursuivre ses études en français, en contexte minoritaire, ce serait ainsi faire le choix de sortir de sa zone de confort, prendre un risque par rapport à sa réussite académique, mais prendre aussi le risque de voir son identité sociolinguistique et socioculturelle jugée, comparée, valorisée ou méprisée. C'est aussi avoir l'occasion, en tant que francophone, au sens de locuteur de français, de voir son horizon francophone s'étendre pour les uns, s'épanouir ou encore se limiter, s'obscurcir pour d'autres. Dans tous les cas, le dessin de Carole rend compte de ce que la simple mise en présence d'une variété de profils en un espace ne saurait garantir le succès de l'expérience interculturelle. Sur le plan de la didactique des langues, les dessins de notre corpus nous invitent à prôner, à l'image des travaux de Mougeon, Canale et Béniak (1984) ou de Wharton (2009), une meilleure intégration des parlers vernaculaires dans l'enseignement en contexte minoritaire, pour que ceux-ci soient connus et reconnus des étudiants au même titre que « le Français de France » ou « le Français du Québec », et pour que la connaissance de ces différentes variétés permettent d'interroger les représentations existantes quant aux normes ou standards linguistiques à valoriser dans l'enseignement. Sur le plan de la didactique des cultures et de l'éducation interculturelle, on soulignera l'intérêt de la technique du dessin réflexif dans le cadre de la formation d'adultes et en particulier dans le cadre de la formation de futurs enseignants (de langues ou pas). La virulence du texte de Carole, déclenchée par la réalisation du dessin, met en exergue le pouvoir d'expressivité et de catharsis du dessin. Celui-ci a d'ailleurs été souligné par les étudiants à maintes reprises dans leur texte réflexif. Tous ont affirmé avoir aimé l'expérience du dessin réflexif. Reprenant le symbole du panneau de signalisation routière « arrêt » (cf. dessin 3), l'on peut dire que la consigne posée autour du dessin réflexif amène les étudiants à sortir des sentiers battus, à mobiliser leurs savoirs et

représentations de manière significativement différente, à s'arrêter pleinement sur l'exercice de réflexivité proposé et enfin à se permettre une prise de parole inédite.

Conformément à nos précédents travaux sur un public d'adolescents immigrants peu scolarisés antérieurement (Lemaire, 2012), cette recherche exploratoire confirme donc la richesse des données auxquelles le dessin permet d'accéder. Elle confirme aussi, tout comme le démontraient les travaux de Clerc (2009), la pertinence du dessin réflexif pour permettre aux enseignants de mieux saisir le vécu de leurs élèves ou étudiants. Elle permet cette fois-ci de mettre en évidence le fait que la mobilité, ses enjeux et ses répercussions, ne sauraient être limités aux immigrants ou étudiants internationaux.

Enfin, la technique du dessin réflexif, maintenant intégrée dans un dispositif de formation pour futurs enseignants, met en évidence son potentiel pédagogique. Dans le cadre d'une session de formation en cours, notre but est d'explorer plus avant ce potentiel. D'ores et déjà, simplement sensibilisés à la thématique de l'autobiographie langagière (Laplante et Christiansen, 2001 ; Perregaux, 2002) et à la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Blanchet *et al.*, 2008), certains étudiants ont imaginé des activités faisant recours à la technique du dessin réflexif comme manière de passer du récit de vie au dessin, pour un public d'enfants et d'adolescents, dans un format très proche de celui développé par Farmer (2012). La présentation aux futures cohortes d'étudiants de dessins réflexifs recueillis dans le cadre de cette première étude exploratoire permettra, dans un deuxième volet de la recherche, de recueillir leurs propres perceptions quant à l'apprentissage des langues et à l'éducation interculturelle mis en scène par leurs pairs, et permettra ainsi d'engager davantage encore les étudiants dans le processus co-construction de l'analyse que nous tâchons de mener quant au potentiel du dessin réflexif comme outil de formation auprès de futurs enseignants de langue.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Economica, Paris.
- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, CRDP Académie de Montpellier, Montpellier, publié sous forme de DVD.
- BAUMAN Z., 2000, *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge.
- BEACCO J. C. *et al.*, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang/fr.
- BELHAJ M., 2010, « La mobilité : un facteur d'apprentissage pour le futur "global manager" », dans *Synergies*, 7, Pays riverains de la Baltique, F. Dervin et A. Ljalikova (dir.), <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique7/belhaj.pdf> .
- BLANCHET P., MOORE D. & ASSELAH-RAHAL S. (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines, Paris.
- BOUDREAU A. & PERROT M-E., 2005, « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie », dans *Glottopol*, 6, F. Leconte et S. Babault (dir.), <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 2-16.
- BROWN M., 2008. « Comfort zone : model or metaphor? », dans *Australian Journal of outdoor Education*, 12(1), pp. 3-12.
- BYRAM M., 2009, *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Éditions du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI V., 2001, *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, PURH, Rouen.

- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D. & TAGLIANTE C., 2004, *Portfolio européen des langues collège*, Didier/ENS/CIEP, Paris.
- CLERC S., 2009, « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 119-140.
- COYLE D., HOOD P. & MARSH D., 2010, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of educational research*, 49, University of California, Berkeley, pp. 222-251.
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Clé international, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DE HOUWER A., 2009, *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol.
- DEKEYSER R.M., 2007, « Study abroad as foreign language practice », dans *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, R.M DEKEYSER (dir), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 208-226.
- DEMORGON J., 2005, *Guide de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Economica, Paris.
- FARMER D., 2012, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », dans *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, Scolarité des jeunes migrants, V. Francis (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 73-94.
- FREED B. F., 2008, « Second Language Learning in a Study abroad Context ». Dans *Encyclopedia of language and education: second and foreign language education*, N. Van deusen-scholl & N. H. Hornberger (dir.), tiré de <http://www.springerlink.com/content/u5302761w3315736/>, pp.113-125.
- GÉRIN-LAJOIE D., 2011, *Youth, Language and Identity : Portraits of Students from English-language High Schools in the Montreal Area*, Canadian scholars'Press, Toronto.
- GÉRIN-LAJOIE D., 2003, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Les éditions prise de parole, Sudbury.
- HANEY W., RUSSELL M. & BEBELL D., 2004, « Drawing on Education: using Drawings to document Schooling and support Change », dans *Harvard Educational Review*, 74 (3), Harvard Education Press, pp. 241-271.
- HAWTHORNE L. 2010, « Demography, migration and demand for international students », dans *Globalization and Tertiary Education in the Asia Pacific*, C. Findlay and W.CG. Tierney (dir.), World Scientific Publishing, Singapore, pp. 93-119.
- HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HUSUM R. & BRYCE R., 1991, « A Survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School », dans *Canadian Modern Language Review*, 48, University of Toronto Press, pp. 135-143.
- KAUFMANN J-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- KEREN-KOLB E. & FISHMAN, B., 2006, « Using Drawings to draw out a Preservice Teacher's Beliefs about Technology Integration ». Dans *Proceedings of the 7th international conference on learning sciences. International society of the learning sciences*, June 27 - July 1 2006, Indiana University, tiré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1150034>.

- LANDRY R., 1982, « Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada », dans *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), pp. 223-244. Tiré de <http://id.erudit.org/iderudit/900369ar>.
- LAPLANTE B. & CHRISTIANSEN H., 2001, A touch of... Class ! Portfolio langagier en français, dans *The Canadian Modern Language Review*, 57, University of Toronto Press, pp. 495-501.
- LEMAIRE E., 2013, « Étudier à l'université en français dans le contexte minoritaire ouest canadien : ce que peut nous apprendre le dessin réflexif », dans *Les Cahiers de l'Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme*, 6-3, L'immersion en français au niveau universitaire, H. Knoerr et A. Weinberg (dir.), Université d'Ottawa, pp. 1001-1021.
- LEMAIRE E., 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », dans *Revue internationale de l'éducation familiale*, 31, Scolarité des jeunes migrants, V. Francis (dir.), L'Harmattan, Paris, pp.31-53.
- LYSTER R., 1987, « Speaking immersion », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, 43, University of Toronto, pp. 701-717.
- MACFARLANE A., 2001, « Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? », dans *Canadian Modern Language Review*, 58, University of Toronto, pp. 64-83.
- MACFARLANE A. & WESCHE, M.B., 1995, "Immersion Outcomes : beyond Language Proficiency", dans *Canadian Modern Language Review*, 51, University of Toronto, pp. 250-274.
- MAHÉ Y., 2004, « "La survivance" Discourses and the Curriculum in Frenchspeaking Communities in North America 1840–1960 », dans *Journal of Educational Thought*, 38, University of Calgary, pp. 183-207.
- MANDIN L., 2008, « Transmettre le flambeau : l'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains », dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), M. Turnbull et S. Roy (dir.), Association canadienne de linguistique appliquée, pp. 5-19.
- MASSOT M-H. & ORFEUIL, J-P., 2005, « La mobilité au quotidien, entre choix individuel et production sociale », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, Des notions en dispute, PUF, Paris, pp. 81-100.
- MILROY J., 1992, *Linguistic Variation and Change*, Blackwell Publishers, Oxford.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), AUF/EAC, Paris.
- MOLINIÉ M. (dir.), 2009, *Dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Publications du centre de recherche textes et francophonies (CRTF), Encrage Belles Lettres, Amiens.
- MOORE D., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- MOUGEON R., NADASDI T. & REHNER K., 2010, *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*, Multilingual Matters, Bristol.
- MOUGEON R., CANALE M., BENIAK E., 1984, « Acquisition du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens », *Le français dans le monde*, 185, Hachette, Paris, pp. 69-76.
- PERREGAUX C., 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 31-43.

- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », dans *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de Linguistique Appliquée)* 76, pp. 81-94.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 141-163.
- REHNER K. & MOUGEON R., 2003, « The Effect of Educational Input on the Development of Sociolinguistic Competence by French Immersion Students : the Case of Expressions of Consequence in Spoken French ». Dans *Journal of Educational Thought*, 37, University of Calgary, pp. 259-281.
- ROSE G., 2007, *Visual Methodologies : an Introduction to Interpretation of Visual Materials*, Sage, London.
- SELINKER L., 1972, « Interlanguage », dans *International Review of Applied Linguistics in Language*, 10(3), pp. 209-231.
- SKOGEN R., 2006, *Holding the Tension in the Sphere of the Between : French Immersion Graduates in a Francophone post-secondary Institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of elementary education, University of Alberta, Alberta.
- SOULET M-H., 2008, « Contrepoint », dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate & al. (dir.), Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 163-165.
- TARDIF C. & MCMAHON F., 1989, « Les francophones et les études postsecondaires », dans *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 19, Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, pp. 19-28.
- VAN DER KEILEN M., 1995, « Use of French, Attitudes and Motivations of French Immersion Students », dans *The Canadian Modern Language Review*, 51, University of Toronto, pp. 287-303.
- VANHULLE S., 2005, « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), Université de Sherbrooke, pp.41-63.
- VATTER C., 2006, *L'inter-culturalité dans tous ses états*, Presses universitaires de Nancy, Nancy.
- VÉRONIQUE D., 1990, « À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Le français dans le monde, recherche et applications, publics spécifiques et communication spécialisée*, Hachette, Paris, pp. 17-24.
- VYGOTSKY L., 1978, *Mind in Society: the Development of higher psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- WARDEN M., LAPKIN S., SWAIN M. & HART, D., 1995, « Adolescent Language Learners on a three-month Exchange: Insights from their Diaries », dans *Foreign Language Annals*, 28-4, American Council on the Teaching of Foreign Languages, pp. 537-549.
- WESCHE M.B., MORRISON F., READY D. & PAWLEY C., 1990, « French Immersion: postsecondary Consequences for Individuals and Universities », dans *Canadian Modern Language Review*, 46, University of Toronto, pp. 430-451.
- WHARTON S., 2009, « Français et créole en classe : pour une didactique "résonnante" », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Cergy, pp. 75-86.
- ZARATE G., LÉVY D. & KRAMSCH C. (dir), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mathilde Anquetil, Béatrice Bouvier-Lafitte, Lucile Cadet, Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Fabienne Leconte, Martine Marquillo-Laruy, Danièle Moore, Christiane Perregaux, Marielle Rispaïl.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425