



**GLOTTOPOL**

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.*

GLOTTOPOL – n° 24 – juillet 2014

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

# **MISE EN RÉCIT DE LA MOBILITÉ CHEZ LES ÉLÈVES PLURILINGUES : PORTRAITS DE LANGUES ET PHOTOS QUI ENGAGENT LES JEUNES DANS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE**

**Diane FARMER et Gail PRASAD**

**Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto**

## **Introduction**

Les auteurs de ce texte qui mènent des recherches dans le domaine de l'éducation, sont Diane Farmer sur les questions de socialisation scolaire et d'engagement des jeunes, et Gail Prasad dans le domaine des plurilittéracies et des approches multimodales venant soutenir l'apprentissage des langues. Nos enquêtes ont la particularité d'avoir été menées auprès d'élèves plurilingues dans le contexte canadien. Dans cet article, nous proposons une réflexion tirée d'une étude ethnographique réalisée entre 2009 et 2012 et subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines de Canada. L'enquête cherchait à saisir comment les jeunes expliquent leurs parcours de mobilité et quelle place ils donnent à l'école dans ce cheminement. Elle interrogeait les élèves issus de trajets migratoires ainsi que leurs collègues de classe plus sédentaires, de même que les familles et les enseignants sur les représentations de la mobilité (Farmer, 2012). Soulignons enfin que par mobilité, les chercheurs ont intégré à la fois l'idée de déplacement à court terme (les voyages, par exemple) et les mouvements migratoires internationaux et transnationaux.

L'enquête de type multi-site et intra-site (Milnes & Huberman, 2003) a permis de suivre les parcours de jeunes à travers divers espaces de vie et de tenir compte des contextes scolaires différents. En ayant posé ce choix, nous soutenons l'idée qu'il est essentiel d'aborder les représentations de la mobilité en tant que 'représentations situées' au sens où ces dernières se construisent à partir des *habitus* de chacun qui s'actualisent au sein de contextes particuliers (des contextes empiriques). Il s'agit là d'un premier principe guidant la discussion proposée. L'école est comprise ici en tant que lieu d'interaction où convergent les trajectoires multiples d'enfants et de jeunes, de familles de même que d'enseignants, issus de milieux très diversifiés culturellement, socialement et géographiquement. Une deuxième interrogation qui guide l'analyse, consiste à se demander comment engager les élèves plurilingues dans la recherche. Ce questionnement fait écho à la prolifération de travaux qui ont lieu actuellement dans le domaine des études sur l'enfance et notamment dans l'avancement des approches méthodologiques qui mettent en valeur la position de l'enfant en tant qu'acteur ancré dans des rapports sociaux. Ces études reconnaissent que ce dernier a un point de vue (ou point d'entrée) sur le monde et qu'à cet égard il peut fournir un éclairage particulier à la

compréhension de phénomènes sociaux. Il a encore été très peu question du cas particulier que constitue celui de la prise en considération de jeunes plurilingues dans la participation à la recherche. Notre texte vise à pallier cette lacune en mettant à contribution la démarche d'enquête et les outils développés auprès d'élèves plurilingues.

Nous présentons dans ce texte une réflexion d'ensemble sur le cadre méthodologique et proposons des exemples tirés de l'enquête citée. L'objectif visé consiste à appuyer la réflexion des chercheurs qui ont recours au dispositif du dessin réflexif en tant que démarche de recherche en offrant deux éléments particuliers à la discussion : 1) une présentation et analyse d'outils développés dans le cadre de cette enquête, soit la conceptualisation de portraits de langues et la prise en photo d'un vécu mobile servant à appuyer les récits de vie, et 2) une discussion sur le dessin réflexif utilisé dans une approche de co-construction des connaissances entre jeunes. La trame de fond met en valeur l'idée de soutenir un processus de recherche qui vise à engager les jeunes dans une démarche réflexive. Le texte, divisé en quatre parties, présente tout d'abord quelques précisions sur le contexte canadien et notamment sur les politiques linguistiques nationales. Une deuxième section aborde la question du développement de méthodes alter(n)atives engageant les enfants et les jeunes. Cela nous amène ensuite à présenter les outils méthodologiques qui ont été conçus et transformés dans l'évolution de l'enquête sur le terrain. La dernière section présente des récits de vie d'élèves de manière à illustrer comment le recours aux portraits de langues inspirés par le travail de Busch (2006, 2010) d'une part, et la photographie, d'autre part, ont servi d'appui à la co-construction des représentations de la mobilité entre jeunes. Jusqu'à présent, nos analyses ont porté davantage sur les portraits de langues. Nous commençons à explorer la photographie et avons donc choisi de présenter une analyse préliminaire pour illustrer le potentiel de ce deuxième outil réflexif mis à la disposition des jeunes participants. Notre démarche d'ensemble appuie l'idée d'inclure dans la recherche les enfants et les jeunes. Notre intention a été de mettre en évidence l'idée de représentations plus approfondies des mobilités, permettant ainsi d'illustrer les moments-clés de la réflexion que nous proposent les jeunes.

## **Mener une enquête en collaboration avec des élèves plurilingues en contexte culturel diversifié : une étude réalisée en Ontario, Canada**

Le concept de mobilité tout comme les contextes qui sont décrits dans les enquêtes sont le produit, au même titre que les représentations, d'un travail d'élaboration par les acteurs. De même l'univers linguistique d'une société tout comme l'espace discursif d'une école ne sont pas neutres. Les représentations de la mobilité dont il sera question proviennent d'une étude réalisée en contexte scolaire ontarien. Les récits d'élèves ont été recueillis dans des écoles de langue française. L'intérêt d'étudier les représentations dans ce contexte particulier s'explique en raison de l'ampleur des mouvements migratoires observés en Ontario, la région vers où se dirigent principalement les flux migratoires au Canada. Il s'explique aussi par la grande diversité de langues qui coexistent, notamment dans les villes où l'enquête a été menée et, dans le cas francophone, de la diversification de la population étudiante au sein des établissements depuis le tournant des années 1990, un phénomène relativement nouveau et en expansion (Farmer, Chambon & Labrie, 2003 ; Farmer, 2008 ; Corbeil et Houle, 2010). Afin de poursuivre la réflexion sur les parcours de mobilité, relevés dans cette étude, il est important d'apporter quelques précisions sur le contexte des politiques linguistiques canadiennes ainsi que sur le choix des écoles.

Le multiculturalisme et le bilinguisme officiel (anglais et français) constituent depuis les années 1960 les fondements sur lesquels repose l'évolution des politiques linguistiques

fédérales. Ces éléments ont servi à circonscrire l'identité nationale canadienne de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle dans laquelle le multiculturalisme a été érigé en tant que valeur de société. Le Canada a deux langues officielles et de ce fait des politiques linguistiques à l'endroit des minorités (linguistiques) « de langue officielle » ont été élaborées dans le domaine de la justice, des services gouvernementaux, de l'éducation et plus récemment, de la santé et de l'immigration.

L'éducation de langue française en Ontario s'inscrit dans le contexte plus vaste de ce bilinguisme officiel. Mais si les droits linguistiques sont de juridiction fédérale, l'éducation au Canada est un domaine de juridiction provinciale. Ce champ contesté par les provinces, a été largement revendiqué par la minorité linguistique francophone et en a fait un lieu symbolique et matériel important. En raison de cette conjoncture historique, il existe aujourd'hui en Ontario un réseau formel d'écoles publiques de langue française qui fonctionne parallèlement au réseau d'éducation de langue anglaise de la majorité. Ce réseau a été développé graduellement au courant du 20<sup>e</sup> siècle et on compte actuellement plus de 400 écoles de la minorité gérées par 12 conseils scolaires couvrant l'ensemble du territoire.

En 2004, la province s'est dotée d'une politique intitulée *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (PAL) qui encadre, à cet effet, l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles de la minorité. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario formule ainsi ce qui est entendu par aménagement linguistique et politique d'aménagement linguistique :

*L'aménagement linguistique se définit comme étant la mise en œuvre par les institutions éducatives d'interventions planifiées et systématiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture française en milieu minoritaire. [...] La politique d'aménagement linguistique est l'énoncé de la ligne de conduite à adopter par les institutions éducatives en matière d'aménagement linguistique qui guide la réflexion et l'action dans la gestion des démarches à entreprendre. (MEO, 2004 : 5)*

L'enjeu présenté ici par les décideurs est celui de créer un espace francophone dans une société où peu d'espace de ce genre existe. Bien que reconnaissant l'enjeu du contexte minoritaire, plusieurs chercheurs ont toutefois soulevé une limite importante à cette politique qui, dans le discours officiel véhiculé, se trouve à (re)construire la collectivité franco-ontarienne à partir d'une représentation unilingue et culturellement homogène (Farmer & Bélanger, 2012 ; Labrie, 2007 ; Prasad, 2009, 2012). Les représentations du plurilinguisme dans les écoles mettent ainsi à l'épreuve les représentations plus homogènes des discours officiels.

En ce qui concerne le choix des écoles, les établissements qui ont participé à l'étude avaient en commun d'accueillir des familles au profil linguistique et culturel diversifié. Les deux écoles dont il sera question dans ce texte accueillent par ailleurs des familles d'origine sociale contrastée, l'une étant une école de quartier populaire et l'autre, une école privée. Au plan conceptuel, Kaufmann (2005) (voir aussi Kaufmann, Berman, & Joye, 2004) évoque l'idée d'un capital de mobilité et du potentiel de mobilité des acteurs sociaux pour expliquer que suivant le capital dont ils sont dotés, les individus n'évoluent pas dans les mêmes espaces et n'ont pas les mêmes univers de choix (voir aussi Thamin, 2007). En rencontrant des jeunes provenant de milieux distincts, il devenait possible de recueillir une gamme plus vaste de récits de vie à partir desquels se 'pense' la mobilité lorsqu'on est élève. Une telle sélection permettait aussi d'aborder l'enjeu de la légitimité des types de mobilité dans les parcours scolaires. L'école publique portait l'étiquette d'*école de quartier migrant à revenu très modeste*. Le français, l'anglais et l'arabe étaient les langues prédominantes parlées à la maison. L'école privée offrait un autre point d'entrée sur les parcours de mobilité et un contexte d'apprentissage distinct, se construisant explicitement sur la référence à l'international. Les écoles privées ontariennes ne reçoivent aucun financement public. Cette

école recrutait des familles issues des cercles diplomatiques, de l'élite entrepreneuriale mondialisante et des familles canadiennes de la classe supérieure élevée.

## **Méthodes alter(n)atives : engager les enfants et les jeunes comme co-chercheurs**

La méthodologie développée visait à aborder l'expérience des mobilités du point de vue des jeunes, en interaction avec les adultes et en lien avec la conscience qu'ils ont d'habiter un monde commun. Nous avons réalisé des ethnographies scolaires dans lesquelles les visites prolongées ainsi que le recours aux entrevues individuelles et de groupes ont été mises à profit. En cherchant à faire de la recherche *avec* les jeunes et non *sur* les jeunes, ces techniques plus traditionnelles semblaient toutefois offrir un espace encore trop contraint et réactif lorsqu'il s'agit d'inciter les jeunes à réfléchir à leurs pratiques. Les méthodes créatives visuelles ont alors permis d'ajouter un volet méthodologique complémentaire à la recherche. Nous avons exploré de nouveaux outils méthodologiques, mettant en avant l'idée de soutenir le développement des approches 'alter(n)atives' (voir Prasad 2009, 2012, 2013). Prasad a ainsi défini cette notion :

*J'ai conceptualisé les approches « alter(n)atives » comme des approches qui présentent une alternative, à savoir une option différente mais aussi légitime que celle qui est mise en place traditionnellement. En même temps, ces approches visent à effectuer une transformation, dans le sens où l'expérience de s'engager dans la recherche devient un processus alter-atif, produisant un changement de perspective ou de relation de pouvoir. Cette approche permet aux jeunes de collaborer avec la recherche grâce à des outils créatifs qu'ils maîtrisent bien, tout en développant le processus de prise de parole. De cette façon, ils peuvent se voir comme source de savoirs/connaissances crédibles et signifiants. (Prasad, 2013)*

Une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement ou des compétences langagières valorisées par l'école constitue un obstacle à la participation des enfants au processus de recherche. Ce ne sont généralement pas ces élèves qui sont choisis en tant que participants et donc leurs points de vue sur une question demeurent largement absents. Les techniques créatives peuvent offrir une alternative en proposant d'autres moyens de s'engager dans la recherche. Comme le font remarquer Castoletti et Moore :

*elles leur permettent de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire en interaction, une interprétation. (2009, p. 45-46).*

Auger incite par ailleurs les chercheurs à inclure une gamme plus vaste de pratiques artistiques dans leur approche, particulièrement lorsqu'il s'agit de mener une recherche auprès de populations d'élèves culturellement et linguistiquement diversifiées.

*Elles [les approches créatives] favorisent la subjectivité de l'élève (donc la prise en charge de ses apprentissages), la motivation, la co-construction des connaissances tout en valorisant les connaissances antérieures (sur les expériences langagières et culturelles). La perspective culturelle permet, de plus, de faire interagir dans des rapports complexes le corps, la parole, les textes, au gré des langues et des pratiques des élèves. (Auger, 2010 : 113)*

Les méthodes visuelles offrent un espace à partir duquel les participants peuvent s'engager dans le processus de recherche de bien des façons, que ce soit par les témoignages, les émotions, de manière expressive, conflictuelle, consensuelle ou réflexive, par exemple (Leavy, 2009). Elles permettent ainsi de dégager des perspectives en tension. Au cours du déroulement de l'enquête, nous avons été interpellés par le potentiel que recèle la création artistique dans une démarche réflexive. Gauntlett et Holzwarth (2006) et Butler-Kisber & Poldman (2010) expliquent que la relation qu'a l'auteur (le participant) à la production d'un objet, rappelle le processus de création artistique au sens où le fait de créer quelque chose sous-tend de réfléchir continuellement à ce que l'on fait et à la connaissance qui se trouve à la fois générée et en voie de se faire. Ce processus conduit le participant à développer des connaissances sur le thème étudié de même que des connaissances sur soi. Le travail de création artistique cadre ainsi avec la définition d'une approche alter(n)ative. Les données construites à partir d'un tel processus auront, de fait, été longuement mûries (dans les aller-retour entre l'objet et la réflexion sur l'objet) ce qui aura par ailleurs une incidence sur comment les jeunes génèrent entre eux et en interaction avec les chercheurs de nouvelles connaissances (Farmer & Naimi, à paraître).

Le fait d'engager les enfants et les jeunes en tant que chercheurs de leurs propres expériences de mobilité favorise enfin la subjectivité des élèves à un autre niveau. Cette démarche offre la possibilité pour les jeunes de s'approprier davantage une situation pour laquelle ils n'ont pas été les instigateurs, du moins dans la plupart des cas, puisque le choix de déménager est une décision prise par les parents mais une décision qui affecte tout de même profondément leur vie. Ils ont été amenés à réfléchir au sens que revêt pour eux la trajectoire de mobilité dans laquelle ils s'inscrivent. Notre approche de chercheurs nous place à l'écoute des jeunes et la recherche devient une occasion de (se) comprendre.

## **Cartographier les mobilités à partir de portraits de langues et de la photographie : une démarche collaborative et réflexive.**

Le projet a démarré en 2009 par une étude pilote dans une classe du primaire de 3<sup>e</sup> année (20 élèves âgés de 8 ou 9 ans). Cette première étape nous a conduites à expérimenter et à adapter *avec* les enfants et l'enseignante de classe la technique des portraits de langues. Les dessins ont servi d'appui aux récits de vie racontés par les enfants, récits qui englobaient aussi l'histoire des familles. Nous avons eu recours à la technique développée par Brigitta Busch (Busch, 2006, 2010 ; voir aussi Krumm, 2008) et utilisée à l'origine auprès d'enseignantes d'Afrique du Sud dans le cadre de l'initiative Project for Alternative Education in South Africa (PRAESA) où elle demandait aux enseignantes de retracer sur une silhouette leurs expériences langagières en utilisant une couleur différente pour chacune des langues répertoriées. La métaphore du corps a donné lieu à la co-construction, participant-chercheur, de biographies langagières très riches.

Nous avons adapté cet outil au thème de la mobilité et avons demandé aux élèves ainsi qu'aux enseignants de réaliser leurs portraits de langues. Nous avons d'abord discuté en classe des objectifs du projet et de la notion de mobilité pour ensuite faire un « *remue-méninge* » sur les langues et cultures retrouvées au sein de la salle de classe en particulier. Cette activité plaçait les élèves en tant que participants informés quant à la thématique à l'étude, qu'ils soient en parcours de mobilité ou sédentaires. Ils ont ensuite reçu la consigne suivante : « Dessine sur la silhouette les langues et les cultures qui t'habitent, avec lesquelles tu as développé un lien au courant de ta vie ». Tout comme Busch, nous leur avons demandé d'identifier les langues et cultures par des couleurs distinctes et de produire une légende des couleurs. Notre intention ici consistait à engager les participants de manière réflexive dans la

production de ce que Cummins a appelé des 'identity texts' mettant ainsi en valeur le sens accordé à l'expérience des mobilités en fonction de marqueurs des identités linguistiques et culturelles. Cummins a créé la notion d'« identity texts » (Cummins, 2006 ; Cummins & Early, 2011) en tant que stratégie visant à soutenir la pédagogie inclusive. Le concept fait référence à l'idée d'un travail créatif réalisé au sein de l'espace pédagogique et qui fonctionne à la manière d'un miroir renvoyant à l'élève une image de ses traits identitaires sous un éclairage positif. Nous avons retravaillé cette idée pour qu'elle serve plutôt de stratégie de recherche (Prasad, 2013). L'étude pilote nous a aussi permis d'expérimenter les technologies numériques afin d'élaborer une activité de création d'un portrait de langues plus personnalisé. Nous avons adapté la silhouette générique en prenant les élèves en photo, que nous avons ensuite retravaillée de manière à offrir aux participants une image numérisée *de soi* à colorier (Voir Prasad, à paraître ; Farmer, 2012). Les élèves et enseignants se sont véritablement reconnus dans le canevas à partir duquel on leur demandait de s'engager dans la production d'un artéfact. Il s'agit là d'un point significatif dans le déroulement de l'enquête, ce qui se reflètera par la suite dans la profondeur des discussions.

Nous avons eu recours à un deuxième outil méthodologique visuel, la photographie. Dans ce type d'approche, il s'agit d'inviter les participants à prendre en photos divers aspects de leur vie ; les photos sont ensuite utilisées dans les entretiens pour dégager la multiplicité des sens contenus dans la production et le choix d'images retenues par les participants dans la démarche de recherche. Les données recueillies au moyen de cette technique peuvent servir à soutenir le déroulement des entretiens avec les participants en élicitant des représentations à travers la photo (Capello, 2005), en suscitant un dialogue participatif dans l'échange généré par le biais de la présentation de photos (Jorgenson et Sullivan, 2010) ou encore, à travers l'auto-photographie (Clark, 1999). Nous avons utilisé la photographie comme approche alter(n)ative pour recueillir des données mais aussi pour encourager les élèves à générer des connaissances *sur soi* et *pour soi*. Sur une période pouvant aller de trois jours à une semaine, couvrant la période des congés de fins de semaine, les élèves ont utilisé un appareil photo numérique pour documenter individuellement les mobilités à la maison et dans le voisinage. Ils avaient aussi fait ce travail, au préalable, dans une activité de groupe à l'école. Ils ont pris des photos en réponse à la consigne suivante : « Avec cet appareil, je prends des photos de personnes, d'endroits et d'objets qui me branchent, avec qui je suis en lien ». Nous avons inclus en sous-texte une deuxième série de questions, en anglais cette fois, qui venait ajouter plus de fluidité à la consigne tout en reconnaissant les compétences bilingues des élèves et de leurs parents. Nous avons donc ajouté : « How do I move ? What moves me ? Who moves (with) me ? ». Nous avons choisi délibérément la photographie numérique pour éviter de limiter les élèves à décrire leurs idées uniquement à partir de l'écrit. Alors que les données auditives des entretiens traditionnels sont linéaires, les données visuelles générées au moyen des photos conduisent à une exploration et un engagement de nature plus holiste (Noland, 2006). Les photos d'élèves offrent un point d'entrée visuel qui fonctionne à partir d'une logique différente et complémentaire aux autres techniques utilisées dans notre enquête. Berger explique ainsi la dimension relationnelle et située que sous-tend le lien entre le photographe et l'acte de prendre (et d'être pris) en photo :

*Every image embodies a way of seeing. Even a photograph. For photographs are not, as often assumed, a mechanical record. Every time we look at a photograph, we are aware, however slightly, of the photographer selecting that sight from an infinity of other possible sights... The photographer's way of seeing is reflected in his choice of subject. »*  
(Berger, 1972 : 9-10)

Les élèves ont exercé leur choix dans ce qu'ils allaient prendre en photo et dans le nombre de photos à rapporter dans leur investigation. Et puisqu'il n'y avait qu'eux qui connaissaient

les raisons les ayant motivées pour chacune des photos qui ont été prises, ils se sont positionnés en tant qu'experts, amenant l'intervieweur à écouter les explications données, et se retrouvant ainsi à mener l'entretien sur les photos et à y proposer leurs interprétations particulières. En plus de les inciter à documenter leurs trajets de mobilité au quotidien nous cherchions à saisir, aidées par des indices visuels, en quoi leurs histoires et parcours sont traversées par diverses facettes de la mobilité.

### **Se représenter les mobilités par le dessin réflexif : récits de vie personnels et incursions dans un monde en commun.**

L'enquête a été réalisée auprès de trois classes d'élèves du primaire (âgés de 9 à 12 ans) et une classe d'élèves du secondaire (âgés de 15 et 16 ans), dans deux écoles de langue française, auprès d'élèves plurilingues et d'origine culturelle diversifiée. Tel qu'indiqué, une étude pilote a été réalisée dans une école primaire de langue anglaise aux profils d'élèves également plurilingues et pluriculturels (des élèves âgés entre 8 et 9 ans). Quelque 125 personnes (élèves, parents, enseignants et directions d'école) ont participé à cette étude, les élèves constituant les deux tiers des participants. Une soixantaine de portraits biographiques d'élèves ont été réalisés, chacun faisant ressortir le contexte plurilingue de la famille et de l'école et les liens affectifs associés à l'ethnicité. Des centaines de photos ont été prises, variant de quelques photos captées par l'élève à plus d'une centaine. Dans la plupart des cas, les élèves ont pris entre 30 et 40 photos à la maison et dans leur voisinage. En ce qui a trait aux deux écoles françaises participantes, dans le cas de l'école publique, les familles provenaient surtout du Moyen-Orient, de la région africaine des Grands Lacs et du Canada. Dans l'autre école, elles étaient principalement originaires de France, de Belgique, d'autres pays européens ainsi que du Canada. L'enquête a fait ressortir une expérience de vie très contrastée de jeunes, allant des contextes de guerre au modèle élitiste de consommation touristique. En développant une démarche réflexive, certains élèves ont progressivement articulé une vision de leur expérience de vie en lien avec les enjeux sociaux mondiaux.

Nous laissons de côté dans cette section la présentation des ethnographies scolaires pour mettre en avant des exemples servant à illustrer comment le dessin réflexif a été mobilisé par les jeunes participants dans la construction des connaissances. Il s'agit d'examiner en quoi les portraits de langues et la photographie offrent des points d'entrée particuliers dans le travail de réflexion en cours. Nous cherchons aussi à illustrer comment le dessin réflexif, compris en tant que dispositif de formation et de recherche (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Molinié, 2011), peut être une mise au travail dans une approche collégiale invitant les participants à co-construire des représentations collectives de récits de mobilité. Nous présenterons d'abord brièvement deux portraits de langues d'adolescents et ensuite deux portraits d'enfants qui font ressortir chacun diverses représentations auxquelles peuvent donner lieu l'acte de (se) dessiner. Nous poursuivrons avec la photographie pour illustrer comment cet outil permet d'ouvrir la discussion.

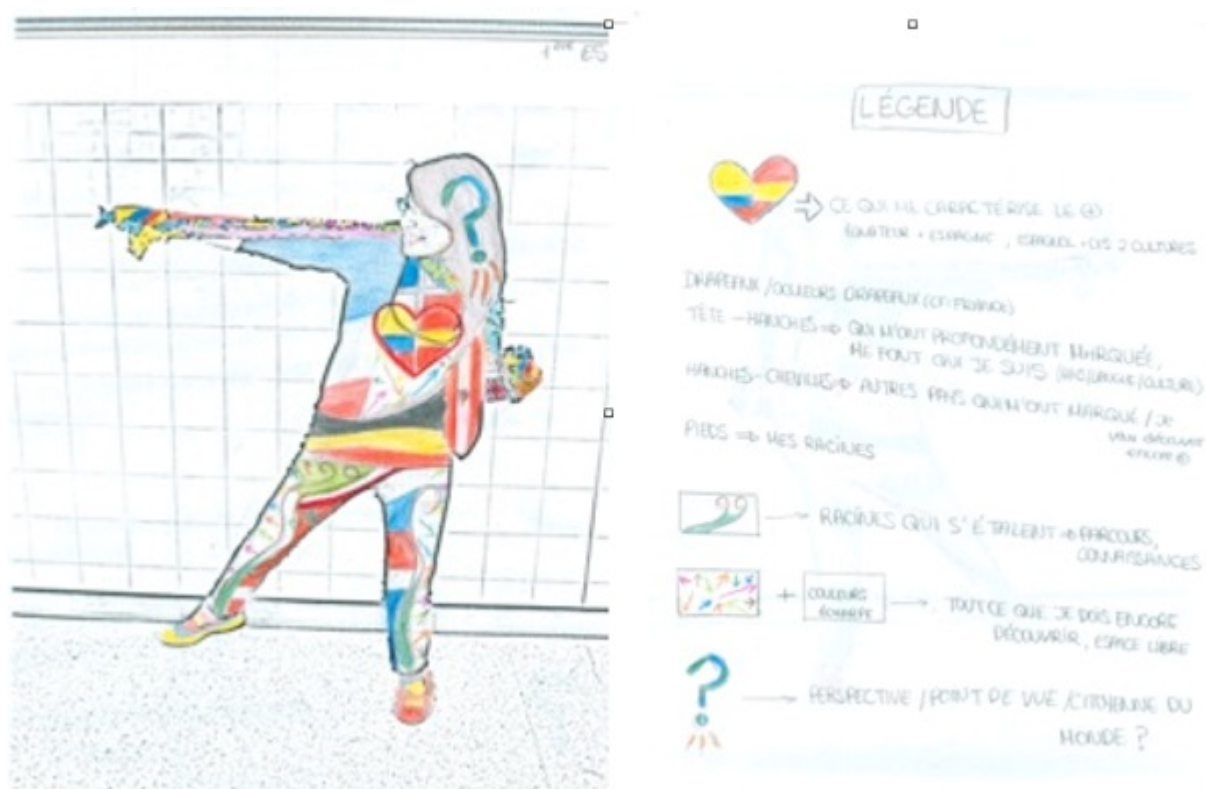


## Portraits de langues

### Andréa et Mathis<sup>1</sup>

L'entretien avec Andréa (16 ans) a été réalisé avec deux chercheurs alors que celui de Mathis (16 ans) a été réalisé avec un autre élève et un chercheur. Les jeunes ont choisi la langue dans laquelle ils souhaitaient être interviewés : le français pour Andréa et l'anglais pour Mathis. Tous deux sont élèves à l'école privée internationale. Andréa a un parcours international très mobile, n'ayant jamais vécue plus de quatre ans dans le même pays, ses parents travaillant dans les circuits diplomatiques. Elle a aussi beaucoup voyagé indépendamment. Mathis a un profil plus sédentaire. Il a voyagé, mais en parle peu en entrevue. Nous avons demandé à la classe d'adolescents ayant participé à notre enquête de dessiner leur portrait de langues à la maison, ce qui diffère des approches ethnographiques conventionnelles où les chercheurs préfèrent exercer un plus grand contrôle sur la situation d'enquête. Nous avons constaté que le fait de se dessiner et de le faire sur son propre temps a donné lieu, dans bien des cas, à la production de dessins très élaborés.

#### Exemple 1 : Andréa



En réfléchissant à son parcours, Andréa propose, dans son portrait, un rapport fort complexe à la mobilité alliant les déplacements, les liens familiaux et les appartenances culturels, les apprentissages ainsi qu'un regard rétrospectif et une ouverture sur le monde. Prenons quelques extraits :

Andréa : Oui. J'étais inspirée. J'avais un bac blanc le jour d'après, mais je me suis dit bon... (...)

<sup>1</sup> Nous avons remplacé les noms de personnes par des pseudonymes. Les élèves ont choisi de s'exprimer en français ou en anglais. Nous avons respecté la variété de français et d'anglais dans la transcription des verbatim. Aucun n'élève n'a soulevé l'enjeu de s'exprimer dans une autre langue que le français ou l'anglais. Nous avons offert aux parents de l'école publique la possibilité de faire une entrevue en arabe compte tenu de la forte proportion des familles parlant arabe à la maison mais tous ont préféré le français ou l'anglais.

R : Mais, c'est ça... qu'est-ce qui t'a inspirée à le faire comme ça ? Avec tous ces détails...

Andréa : Hmm..... j'ai commencé à colorier je me suis dit... (...) J'ai pensé à tous mes voyages et ce qui m'a marqué le plus et donc mes souvenirs et puis je les ai éparpillés un peu comme j'ai pu. J'ai pensé aussi au symbolisme, les jambes, la mobilité, tout ce qui n'est pas certain encore que j'aime et qu'il manque à découvrir et ici tout ce qui m'a vraiment marquée donc ce qui était près de mon cœur, mon enfance, mes racines, un peu la liberté quand on voyage [inaudible] et puis après il y a aussi les pays et les écritures qui ont sur moi une influence (...) (p. 3).

Après avoir listé plus d'une douzaine de pays où elle a séjourné, elle ajoute : « Je compte voyager le reste de ma vie donc c'est pour ça que j'ai mis des flèches... en cartographie ça évoque la mobilité aussi » (p. 2). Enfin, le point d'interrogation qu'elle inscrit à l'intérieur de sa tête l'amène à discuter de la complexité qui entoure la question du rapport à l'altérité.

Andréa : (...) et puis j'ai mis un point d'interrogation parce que (...) tout le monde qui me connaît me demande à un moment donné pendant une conversation tu es... tu trouves que tu es de quel pays et tout ça de quel pays?... français ou espagnol et donc [inaudible] je ne peux pas dire je suis d'ici même si je me considère Espagnole et Equatorienne puisque c'est vraiment mes racines mais je ne peux pas dire je suis entièrement ça ou ça donc c'est vraiment une question je suis...je ne sais pas, je vois plutôt le monde. (p. 3).

### Exemple 2 : Mathis



Ce deuxième exemple nous permet de voir que cet élève plus sédentaire construit ses représentations de la mobilité en lien avec les camarades qu'il côtoie dans cette école internationale ainsi qu'en lien avec sa démarche d'individualité et avec son contexte de vie familial et local. On est d'abord frappé par la posture physique prise par Mathis. Celui-ci avait décidé du lieu (le salon étudiant) et de sa pose non conventionnelle qui lui servirait à réaliser son portrait de langues. Il explique à cet effet : « What happened is that I said okay I want to have some kind of a crazy pose because I know that everyone's is going to be standing and

just playing it cool. » (p. 4) [Ce qui s'est produit c'est que je me suis dit okay, je veux prendre une position un peu folle parce que je sais que tous les autres ne feront que se tenir debout et être 'cool'.] (Nous traduisons).

Bien que plus sédentaire, l'influence du contexte de mobilité transparait dans la manière dont Mathis décrit les variétés de français, celui parlé à la maison (plus québécois), celui de l'école (un français plus 'français'), l'espagnol qui est une des options offertes parmi les langues internationales et la prédominance de l'anglais. Il dira ainsi :

Mathis : So the first language I put down was French from Quebec and it starts from one of my feet... that's 'cause... it really is... my like... main roots. [La première langue que j'ai dessinée c'est le français du Québec et ça débute à partir d'un de mes pieds parce que ce sont mes racines]

R: Hmm

Mathis: Whatever. Then it kinda goes through my body and it's... 'cause I kinda live it at home every day and... it is my main language I think. Then the second one is French again but more from France. It's more up in the face and the head 'cause that's the one I speak more. And up in my right hand 'cause that's the one I write with. I guess. (rires) [*Peu importe. Ensuite il (le français québécois) traverse mon corps parce que je vis ça à la maison tous les jours et c'est ma langue première je crois. Ensuite, la deuxième langue c'est encore le français mais de France. C'est plutôt vers le visage et la tête parce que je parle davantage cette langue. Et dans ma main droite aussi parce que j'écris dans cette langue avec cette main-là. Je crois.*]

R: No, that's okay. Are you right handed? [Non, ça va. Tu es droitier ?]

Mathis: Yeah. And then I have English which goes from my other foot because I was born in (name of city) and raised here so English is always around me and I kind of grew up with it and then again it's all around my... uh...body because it's a pretty big part of my life. And Spanish is a little speck of green in my left hand 'cause it's the language that I master least. And I'm pretty bad at it so... [*Oui. Et ensuite j'ai mis l'anglais qui débute à partir de mon autre pied parce que je suis né à (nom de la ville) et j'ai grandi ici alors j'ai toujours été entouré d'anglais et donc je l'ai mis tout autour de mon corps... parce que ça représente une grande partie de ma vie. Et l'espagnol est une toute petite touche verte dans ma main gauche parce que c'est la langue que je maîtrise le moins. Je ne suis pas très bon alors...*] (p. 2)

Les langues et variétés de langues sont ainsi mises en relation avec la mobilité intranationale (entre le Québec et l'Ontario), le contexte d'un lycée français international (la variété de français utilisée à l'école) et l'anglais qui est la langue parlée localement.

Passons maintenant aux portraits des plus petits. L'intention ici est d'illustrer un autre type de réflexion qui est ressorti dans un grand nombre d'entretiens, tout en mettant en valeur l'idée que cette technique de portraits de langues a permis aux petits comme aux grands d'exercer un meilleur contrôle sur la situation d'enquête.

### **Christopher et Bahir**

L'entretien avec Christopher a été réalisé avec un autre élève et l'intervieweur alors que celui de Bahir a été réalisé avec trois autres élèves et l'intervieweur.

*Exemple 3 : Christopher*



Christopher est en 4<sup>e</sup> année du primaire (9 ans). Il fréquente une école privée française en Ontario. En décrivant son portrait de langues, il explique qu'il est né en France et que le français est une langue qu'il aime bien parler, une langue « qui n'est pas compliquée ». Il a vécu en Angleterre et exprime les mêmes sentiments envers l'anglais « même chose que le français ». Il ajoute par la suite qu'il connaît des mots parlés 'en Inde', que son grand-père est originaire de l'Inde et qu'il lui enseigne « des mots » (p. 1). On apprend par la suite que son grand-père a quitté l'Inde à l'âge de 20 ans pour l'Angleterre, puis la France, et éventuellement le Canada, où il y est toujours (p. 3). Au fil de l'échange, Christopher explique que sa mère a occupé des postes dans divers endroits au monde et que, dans son cas, il est né en Australie (il explique cela en faisant références aux langues autochtones avec lesquelles il a été en contact et qui font partie de sa légende dans son portrait de langues), que son frère aîné est né à Singapour et son frère cadet en France. Il conclut en affirmant qu'il vit au Canada depuis peu de temps « pas longtemps » (p. 4).

Christopher parle peu en salle de classe. Il intervient peu et se décrit plutôt comme quelqu'un qui aime bien écouter ce que les autres ont à dire. Alors qu'il raconte son histoire, peu à peu, il réfléchit à sa trajectoire de vie et à la connaissance qu'il a de son histoire familiale.

*Exemple 4 : Bahir*



Bahir (9 ans) est également en 4<sup>e</sup> année, dans une classe à double niveaux (4<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> année) d'une école publique française, étiquetée école de quartier populaire [inner-city school]. Il explique qu'il a dessiné le drapeau du Liban sur son visage puisqu'il s'agit de son pays de naissance et qu'il y a vécu pratiquement toute sa vie. Il fait ensuite référence au Kirghizstan (« kirguistan ») et à la langue russe qu'il a apprise un peu lorsqu'il est passé du Liban au Kirghizstan. Le vert représente la langue arabe, sa langue maternelle et le bleu, le français, puisqu'il a fréquenté l'école de langue française au Liban « toujours ». Il termine avec le rouge pour l'anglais, en référence au drapeau canadien. « Je connais l'anglais un peu. » (p. 3). On apprend qu'il est au Canada depuis sept mois (p. 4). Au fil de l'entretien, les autres élèves ajoutent leur propre histoire à celle de Bahir, une élève expliquant par exemple qu'elle est née au Liban, elle aussi, et qu'elle est arrivée au Canada il y a cinq ans de cela, durant l'été. Lorsque l'intervieweur relance Bahir au sujet de ses déplacements et voyages il répond alors ceci : « Moi, j'étais au Liban mais quand le Liban et Israël ont eu de la guerre, quand j'étais là-bas, et après la guerre dans l'été, on allait à Kirghizstan, et quand la guerre est finie, on revient au Liban, et après on vient au Canada, car il y a au Liban beaucoup de guerre » (p. 5).

Tout comme pour Christopher, Bahir parlait peu en classe. La discussion en groupe lui a donné l'occasion de raconter son histoire, dans sa singularité, une histoire qui est venue enrichir le répertoire d'histoires exprimées par les autres élèves de son groupe. Sa présentation témoigne d'une expérience de mobilité dans laquelle les déplacements sont directement associés à la nécessité de fuir un contexte de guerre.

Les portraits de langues qu'ont développé les élèves les ont conduits à proposer des témoignages très élaborés quant à l'expérience des mobilités ainsi qu'à celle de leur famille. Ceci nous a amené à recadrer les discussions qui à l'origine visaient plus directement l'expérience scolaire pour faire valoir davantage les mouvements intergénérationnels et intra-générationnels des familles au sein d'un monde mondialisé. L'engagement des élèves dans les discussions entre pairs, des plus jeunes aux adolescents, a ajouté un autre niveau de complexité dans la construction de récits de vie : en devenant à la fois intervieweurs et interviewés, les élèves ont ainsi enrichi les récits des uns et des autres. Enfin, en cherchant à

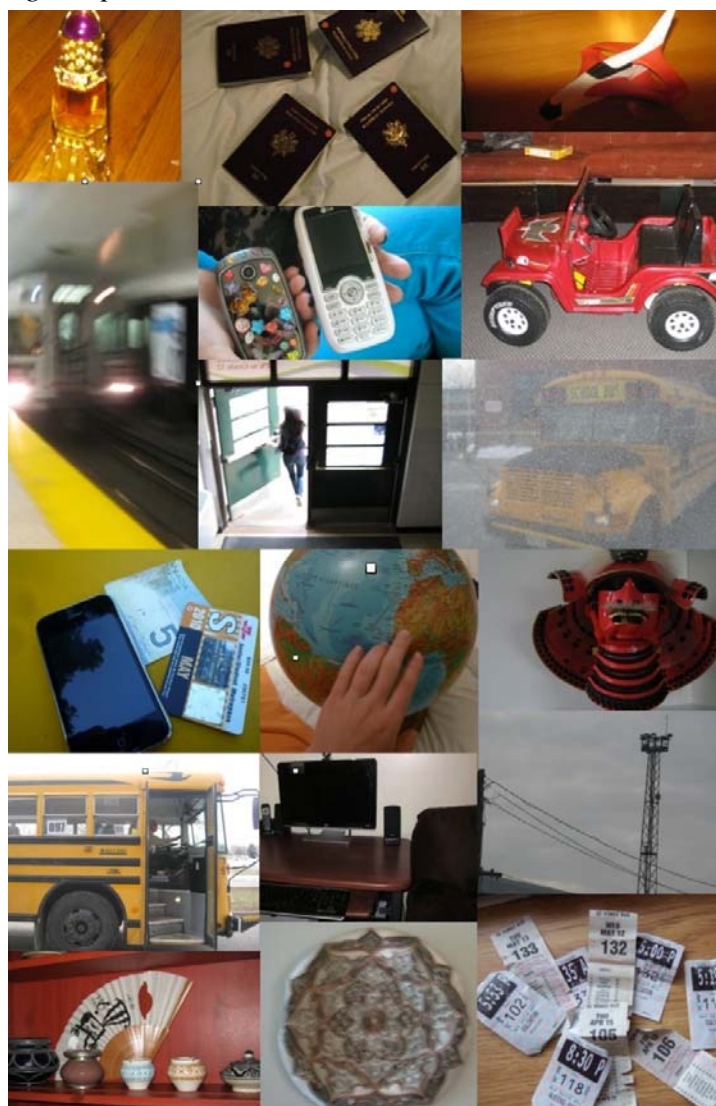
faire en sorte que les élèves puissent s'engager dans le processus de recherche et exercer un certain contrôle sur la connaissance produite, ceci nous a permis d'examiner de plus près et plus en profondeur le sens que revêt l'expérience d'être mobiles à leurs yeux. Ainsi, plutôt que de se limiter à nous *raconter leur vie*, ils étaient actuellement en train de nous *montrer leur vie* à partir d'une démarche réflexive.

## Photographie

### La mobilité au quotidien

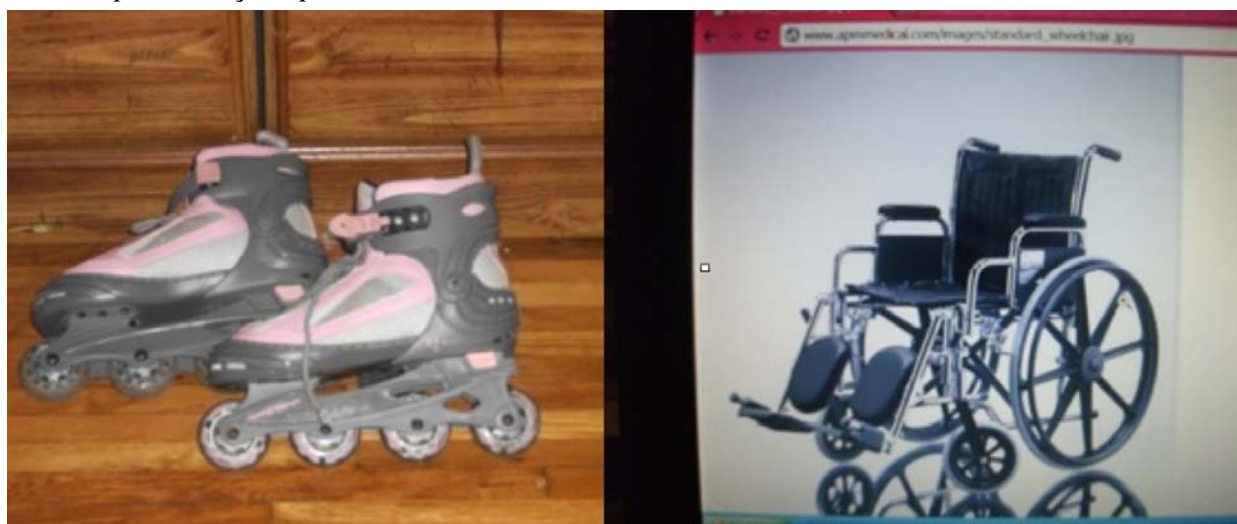
Le montage qui suit propose certaines représentations évoquées par l'expérience de la mobilité dans les déplacements quotidiens ou de courtes durées (tourisme et visites dans les familles par exemple). Les photos racontent aussi des histoires personnelles de trajets migratoires complexes. Nous avons choisi d'illustrer ceci par des objets qui, de fait, se trouvent investis symboliquement, et qui servaient de liens tangibles pour certains élèves (lorsqu'une telle démarche s'est avérée possible, bien sûr) entre la fluidité des déplacements et la permanence de repères dans les récits de vie. En voici quelques illustrations.

#### *Exemple 5 : Montage de photos des mobilités*



Tout au long de la recherche, nous avons encouragé les élèves (et les enseignants) à développer leurs propres thèmes, décrivant les mobilités et façons de concevoir le monde. Nous leur avons demandé d'organiser leurs photos en fonction des thèmes qu'ils devaient générer d'eux-mêmes (et non à partir d'une liste) et qu'ils ont présentés en petit groupes. Nous avons invité les autres élèves du groupe à poser des questions. Nous avons utilisé cette technique d'entretien collaboratif dans la discussion sur les portraits de langues, sur les photos prises à l'école et sur les photos prises à la maison. En étant de plus en plus à l'aise avec le format adopté pour les entretiens ainsi qu'avec l'équipe de chercheurs, les élèves en sont venus à prendre part plus activement aux discussions de groupes et à formuler leurs propres questions. Les interrogations soulevées étaient tout à fait en lien avec le thème à l'étude mais allaient au-delà des éléments retrouvés dans le guide d'entretien pour traiter de situations personnelles. Nous croyons qu'en utilisant la technique du dessin réflexif dans le cadre d'entretiens collaboratifs de groupe, les jeunes en sont venus à partager leurs expériences de vie à un niveau très profond. Les extraits qui suivent, tirés d'un entretien, illustrent le potentiel de cet outil dans le travail de co-construction des connaissances sur les mobilités.

*Exemple 6 : « Ça représente la liberté ! »*



Dans un groupe d'élèves (regroupant 4 filles de 9 et 10 ans, les familles de trois d'entre elles ayant migré du Liban et la dernière du Yémen) de l'école publique française, une élève a lancé la discussion en présentant la photo d'un fauteuil roulant. En voici un extrait :

Luna : je vais commencer avec la plus importante, selon moi, la première mobilité qui est plus importante, c'est la chaise roulante car pour d'autres personnes, elles ne peuvent pas marcher, être dans une voiture, conduire l'autobus, pour moi la chaise roulante c'est le numéro 1. La deuxième c'est l'avion, l'avion c'est important car sans l'avion, tu ne peux pas traverser la mer, tu dois prendre le bateau et le bateau prend beaucoup plus de temps, et l'avion c'est plus facile.  
(...)

L'entretien se poursuit ; l'élève présente ses photos qu'elle a organisées par thèmes et l'intervieweur pose à l'occasion quelques questions de clarification. Les autres élèves écoutent attentivement ; cette première élève se trouve à diriger le déroulement de l'entretien. Une fois la présentation terminée, l'intervieweur relance les autres participantes.

DF : est-ce que vous avez des questions pour Luna ?

Wathika : est-ce que tu as jamais utilisé la chaise roulante ?

Luna : oui, j'ai utilisé quand j'avais six ans, j'étais dans un accident, j'étais en dessous d'un camion (...) et je devrais utiliser la chaise roulante pour trois mois.

Wathiqa : moi je voulais te dire, j'ai déjà utilisé la chaise roulante parce que quand j'étais petite, j'ai brûlé ma jambe avec du thé et après c'était tout brûlé et je ne pouvais pas marcher parce que ça va juste brûler plus.

Le partage de cette épreuve commune a donné le ton à la suite des échanges et tout au long de la présentation des photos, les jeunes participantes ont formulé plusieurs questions à partir des enjeux ressortant des discussions *in situ*. En voici quelques exemples :

Jana : les photos que j'aime le plus, c'est les photos de mon père, parce qu'il est toujours avec moi, sans lui je ne peux pas vivre. (...) Ici, l'autre photo, c'est ma sœur, elle est au Liban, elle pleure parce que elle 'nous manque'. (...)

DF : est-ce que vous avez des questions ?

Wathiqa : est-ce que tu t'inquiètes si tu es toute seule à la maison ?

Jana : oui, je m'inquiète

Wathiqa : et si tu es avec ta famille ?

Jana : je vais être très heureuse

Wathiqa : est-ce que tu pleures des fois si tu penses à ta sœur ?

Jana : des fois, mon père est allé au Liban et j'ai pleuré.

Luna : par une expérience personnelle, mon père est décédé, est-ce que tu as le sentiment que comme il est au Liban, est-ce que tu as l'impression que tu vas le perdre ?

Jana : parce que il y a des tornades, des earthquake, et je pense que les choses qui sont pas bien vont arriver au Liban.

Luna : tu penses aux choses qui ne sont pas bien.

DF : alors ça t'inquiète quand ta famille est plus loin ?

Jana : oui (...)

Dans ces échanges, on voit que la mobilité en contexte mondialisant est abordée par ces enfants sous le thème de l'incertitude (*les choses qui ne sont pas bien*), de la séparation entre des membres de la famille (*ma sœur*) et de l'absence (*si tu es toute seule*). Ce sont trois interlocutrices qui explorent ce thème entre elles. La discussion se poursuit avec une troisième série de présentation de photos.

DF : ton papa est un artiste ? (...)

Wathiqa : (...) une autre peinture de mon père, ça représente la liberté du Yémen, parce que il y a beaucoup de présidents et des choses qui arrivent et ils veulent juste avoir de la paix, ils ne veulent pas avoir une guerre, la première fois qu'il l'a fait, c'était juste blanc, rouge, blanc et noir, mais il a mis beaucoup d'autres couleurs comme du vert. (...)

Wathiqa : je vais vous parler de ma famille maintenant. (...)

Jana : est-ce que tu vas pleurer si ton papa est allé au Yémen et va te laisser ici ?

Wathiqa : vraiment moi et ma famille, on ne peut pas, on ne peut pas se séparer, ça va être difficile, on doit aller tous ensemble, et oui je vais pleurer beaucoup si papa part parce que moi et papa, on fait tout ensemble, on est comme des amis. (p. 1-6)

On voit ici racontées, les tensions politiques du Yémen à travers le regard d'une petite fille de 9 ans en situation de réfugié, sous le visage très humain et humanisant de sa relation avec son père. D'un point de vue méthodologique, il est intéressant de noter qu'à cette étape-ci de l'entretien, le chercheur ne demande plus aux participantes si elles ont des questions. Elles prennent la parole d'elle-même.

Notre objectif en faisant usage de la photographie dans la perspective du dessin réflexif visait à aller au-delà d'une analyse de contenu dans laquelle il s'agirait de se limiter à



répertorier les types de mobilités des participants. Nous avons plutôt cherché à faire usage des photos comme moyen venant soutenir les élèves dans la réflexion et la (re)construction des parcours personnels et familiaux de mobilité. Le déroulement de cet entretien de groupe a été un point tournant de notre démarche méthodologique. Deux éléments-clefs sont à retenir : tout d'abord, en aménageant progressivement un espace d'interrogation (l'entretien ayant eu lieu plus tard dans la séquence des visites sur le terrain) ceci a aidé à ce qu'un échange profond puisse avoir lieu, et en deuxième lieu, en transformant la position du chercheur – plutôt que de se voir documenter une série d'enjeux sociaux, son rôle a davantage consisté à offrir aux participants l'occasion de réfléchir à leurs expériences de vie et d'apprentissage. Les connaissances produites dans une réflexion commune se sont avérées d'autant plus riches. Enfin, les élèves ont approfondi le thème des mobilités en y intégrant des questions qui les touchent de très près. Plus largement, c'est à travers les thèmes de l'amour et des liens avec la famille étendue, de l'inquiétude que soulève le départ prolongé d'un parent dans le cadre de familles transnationales, de la conscience des tensions politiques qui sévissent dans plusieurs régions du monde et de l'expérience du handicap à une période de la vie que le groupe a développé un savoir réflexif sur le thème de la mobilité en contexte mondialisant et dans les déplacements au quotidien.

## Conclusion

Nous avons cherché à démontrer dans ce texte, comment l'approche du dessin réflexif permet de mettre en exergue des représentations situées de parcours de mobilité. Nous avons présenté des extraits d'histoires d'enfants et de jeunes qui laissent entendre que ces derniers ont une vision complexe, bien plus que romancée, des enjeux sociaux et politiques qui affectent leur vie dans le cadre des nouveaux impératifs de la mobilité. Nous avons aussi cherché à explorer le potentiel d'une démarche collaborative de recherche dans laquelle les enfants et les jeunes deviennent chercheurs de leurs propres représentations. En réfléchissant à l'idée d'interactions entre deux outils méthodologiques pour 'penser' les mobilités, on arrive à déceler, à un premier niveau d'analyse, que les portraits ont permis d'appréhender la question à partir de parcours biographiques, éducatifs, familiaux et intergénérationnels. Se dessiner soi-même, « pour de vrai » a été une occasion de développer un portrait plus intime. Les photos ont par ailleurs été une occasion de réfléchir aux rapports qui existent entre les parcours de vie et l'environnement physique. Mais ils ont aussi mené les discussions vers d'autres lieux. Nous avons fait référence aux situations des familles à titre d'exemple. Plusieurs d'entre elles servent à illustrer les nombreux parcours pouvant être répertoriés et permettent d'évoquer le rapprochement des différents contextes dans un va- et-vient complexe de l'espace mondialisé.

À un deuxième niveau d'analyse, et ici il s'agit de propos exploratoires, on remarque que la photographie a été utilisée par les élèves, de manière plus ouvertes que les portraits, au sens où, en tant qu'adultes, nous avons eu tendance à diriger davantage la réalisation des portraits à partir des consignes et d'une image personnelle et 'authentique' d'eux-mêmes. Dans le cas de la photo, nous avons laissé les appareils entre les mains des participants, leur avons laissé plus de temps/d'autonomie pour exécuter la tâche et les avons laissés libres de choisir les lieux et sujets à photographier. En réfléchissant à l'utilisation de ces outils dans la perspective plus large de la démarche de recherche, on peut par contre voir une logique progressive et complémentaire à l'œuvre dans le dispositif méthodologique. Les portraits personnalisés ont été une première étape, permettant aux élèves d'aborder les mobilités de manière située, dans la perspective d'un miroir positif auquel fait référence le principe d'un 'identity text'. Expérimenter les portraits de langues permettait de s'approprier tout doucement le processus de recherche. La photographie a ensuite permis d'aller plus loin en réfléchissant aux

mobilités, *in situ*, et de les capter sur images numériques, tout en faisant également des associations avec un contexte plus large. La maîtrise progressive du processus d'entretiens collaboratifs et le fait que ces derniers soient menés en petits groupes, dans la plupart des cas, ont aussi contribué au développement d'une plus grande autonomie des participants sur le processus de recherche. Certains entretiens par ailleurs ont été réalisés individuellement, ceci, à la demande des participants. Il ne s'agit donc pas nécessairement de préconiser des entretiens de groupes, plutôt qu'individuels, dans une recherche menée *avec* les jeunes mais de réfléchir aux moyens les plus appropriés, suivant les contextes et les participants, permettant à ces derniers de s'engager véritablement dans une démarche de recherche. Les exemples présentés démontrent à quel point ces jeunes ont beaucoup contribué au thème des représentations des mobilités et plus largement au processus de recherche. Cette expérience nous incite à explorer comment innover davantage dans le développement de pratiques visant à inclure les jeunes (et l'ensemble des participants plus largement) en tant que co-chercheurs.

## Bibliographie

- AUGER N. 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France: Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines, Paris.
- BERGER J. 1972, *Ways of seeing*. British Broadcasting Corp, London.
- BLANCHET P. & CHARDENET P. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris pp. 144-155.
- BUSCH B. 2010, « School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa », dans *Language and Education*, 24(4), pp. 283-294.
- BUSCH B., 2006, "Language Biographies – Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research", in Busch, B., Jardine, A. and Tjoutuku, A., *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRAESA Occasional Papers, n° 24, Cape Town, pp. 5-17.
- BUTLER-KISBER L., & POLDMAN T. 2010, « The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research », dans *Journal of Research Practice*, 6(2), Article M18. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196>
- CAPPELLO M. 2005, « Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children », dans *Field Methods*, 17(2), 170-182. doi: 10.1177/1525822x05274553
- CASTELLOTTI V., & MOORE D. 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)- Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CLARK C. D. 1999, « The autodrive interview : A photographic viewfinder into children's experiences », dans *Visual Sociology*, 14, pp. 39-50.
- CORBEIL J.-P. & HOULE R., 2010, *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- CUMMINS J., & EARLY M., 2011, *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books Limited, Staffordshire, England.
- CUMMINS J., 2006, « Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy », dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres - Guzman (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Toronto, Multilingual Matters Ltd, pp. 51-68.

- FARMER D., 2008, « L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité » dans Thériault, J.-Y., Gilbert, A. et L. Cardinal (Eds.) *Francophones et minoritaires : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives*, Montréal : Fidès, pp. 121-159.
- FARMER D. & NAIMI K. (à paraître), « Penser l'engagement en éducation : de la « situation scolaire » à la démarche réflexive en sociologie », dans Gallant et Farmer (dir.), *L'engagement des jeunes dans toutes les sphères de leur vie*, manuscrit à soumettre à l'évaluation des Presses de l'Université Laval, automne 2013.
- FARMER D., CHAMBON A. & LABRIE N., 2003, « Urbanité et immigration au sein des francophonies : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion », dans *Francophonies d'Amérique*, n° 16, pp. 97-106.
- FARMER D. & BELANGER N., 2012, « Constructions identitaires à l'école : naviguer entre la classe imaginée et la classe réelle ? » dans J. Sauvage & F. Dumougin (Eds.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. L'Harmattan, Paris, pp. 301-310.
- FARMER D., 2009-2012, *Mobilités et transnationalisme : histoires d'enfants et de jeunes dans la redéfinition de l'espace scolaire*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH Subvention ordinaire. Nouveau chercheur). Ottawa.
- FARMER D., 2012, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », dans *Revue internationale de l'éducation familiale* (31).
- FARMER D., GOHARD-RADENKOVIK A., & SETIEN M., 2012, « Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux linguistiques peu exposés historiquement à la diversité ? », dans C. Belkhouja & M. Vatz Laaroussi (Eds.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. L'Harmattan, Paris, pp. 171-196.
- GAUNTLETT D., & HOLZWARTH P., 2006, « Creative and visual methods for exploring identities », dans *Visual Studies*, 21(1), pp. 82-91.
- JORGENSEN J., & SULLIVAN T., 2010, « Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews », dans *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1).
- KAUFMANN V., 2005, « Mobilités et réversibilités : vers des sociétés plus fluides ? », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(118), pp. 119-135.
- KAUFMANN V., Berman M., & Joye D., 2004, « Motility : mobility as capital », dans *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745-756.
- KRUMM H.J., 2008, « Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues » par les enfants plurilingues », dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 109-112.
- LABRIE N., 2007, « La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours », dans N. Bélanger, P. Dalley & N. Garant (Eds.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, dans *Prise de Parole*, Sudbury, Ontario, Canada.
- LEAVY P., 2009, *Method Meets Art : Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications, New York.
- MILNES M. & HUBERMAN A., 2003, *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2004, *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Le Ministère, Toronto.
- MOLINIÉ M. (dir.), 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour*

- la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.
- MOLINIÉ M., 2009, *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies, Cergy-Pontise, France.
- NOLAND C., 2006, « Auto-photography as research practice : Identity and Self-esteem research », *Journal of Research Practice*, 2(1), pp. 1-24.
- PERRENOUD P., 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2<sup>e</sup> ed.). ESF éditeur, Paris.
- PRASAD G. (à paraître) « Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the role of the visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities », dans *Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- PRASAD G., 2012, « Multiple minorities or plurilingual learners ? : Allophone immigrant children's rights and inclusion in French-language schools in Ontario », dans *Canadian Modern Language Review*. 68(2), pp. 190-215.
- PRASAD G., 2013, « Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices : an exploratory case study », dans *Language and Literacy*, 15(3), pp. 4-30.
- PRASAD, G., 2009, *Alter(n)ative Literacies : Elementary teachers' practices with Culturally and Linguistically Diverse learners in one French-language school in Ontario*. Master of Arts thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto. <http://hdl.handle.net/1807/18108>
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilités*. (PhD), Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, France. Retrieved from <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/fr/>

# 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