



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>

« DESSINE-MOI TON PLURILINGUISME ».
ANALYSES DE DESSINS ENTRE SYMBOLISATION ET
RÉFLEXIVITÉ

Chiara Bemporad et Camille Vorger
Université de Lausanne

Loin d'être sagement couchées face à face ou dos à dos ou côte à côte, loin d'être superposées ou interchangeables, elles [les deux langues] sont distinctes, hiérarchisées : d'abord l'une ensuite l'autre dans ma vie, d'abord l'autre ensuite l'une dans mon travail. (Nancy Huston, 1999, Nord Perdu, p. 60).

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au dessin réflexif comme dispositif pédagogique invitant un apprenant à illustrer son plurilinguisme pour favoriser sa réflexion autour des représentations de ses langues. En effet, nous considérons qu'amener une personne à thématiser le processus et les effets de son appropriation lui permet « de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde » (Molinié, 2009a : 26).

Ainsi, l'analyse de certains dessins réalisés par des étudiant.e.s de l'Ecole de Français Langue Etrangère de l'Université de Lausanne¹, puis explicités verbalement lors d'entretiens en présence des pairs, nous conduira à étudier la manière dont ils se représentent et symbolisent leurs identités de locuteurs plurilingues et le rôle des représentations des différentes langues constitutives de leur répertoire langagier dans ce processus de construction. En effet, dans la mesure où les images et les mots se complètent et se nourrissent mutuellement (Joly, 2005 : 106), il nous semble intéressant d'articuler dessins et entretiens, afin d'amener les étudiants à expliciter oralement le sens, la portée, voire le message qu'ils attribuent à leurs propres dessins. De fait, loin d'être universelle et transparente, la signification est ici à décrypter et à reconstruire par le chercheur.

Après avoir esquissé notre cadre théorique sur cette question, nous procéderons à l'analyse de cinq dessins, étayée par les explications que les étudiants en ont données. En conclusion,

¹ Il s'agit d'un groupe de 15 étudiants d'année préparatoire, celle-ci ayant pour objectif principal de leur permettre d'acquérir un niveau de français suffisant à la poursuite de leur cursus (B1-B2). Aussi, pour la majorité de ces étudiants, l'apprentissage du français répond à un objectif clairement identifié, intégré à leur parcours universitaire et professionnel.

nous discuterons également des caractéristiques d'un tel dispositif mis en œuvre auprès d'un public d'adultes, les recherches sur le dessin se concentrant pour la plupart sur des enfants (Molinié, 2009b).

Le dessin comme moyen de symbolisation

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, les démarches réflexives sollicitées dans des cadres de recherche et d'enseignement auprès d'adultes sont majoritairement discursives. Ces verbalisations, qui s'orientent notamment vers la mise en mots des expériences langagières et culturelles, relèvent de la « méthode biographique » (Molinié, 2011). Celle-ci consiste à retracer la trajectoire d'appropriation des langues d'un individu pour l'amener à « comprendre les manières dont l'histoire sociale interagit avec sa formation personnelle », en le considérant « non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le *sens* de celles-ci » (Molinié, 2006b : 9)².

Le dispositif du « dessin réflexif » rejoint ces démarches dans la mesure où il a été conçu dans l'optique de pousser l'apprenant à exprimer à d'autres personnes « quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues [...], à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de – ou aux clivages entre – ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones » (Molinié, 2009b : 10). Le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie. Comme Castellotti et Moore le soulignent en effet :

le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. (2009 : 45)

L'activité de dessiner est associée à l'action d'expliquer *a posteriori* le dessin aux autres membres d'une communauté de pratiques (dans notre cas, le groupe classe et les chercheuses dont l'une est également l'enseignante³). Cette verbalisation est une étape ultérieure qui enrichit le processus de réflexion. À ce propos, les auteures citées soulignent encore que le dessin peut être :

un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs. (ibid.)

Cependant, à la différence des enfants, pour qui dessiner est une activité « qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime » (*ibid.*), cette même activité n'est pas nécessairement habituelle pour des adultes, qui, dans la plupart des cas, perdent au fur et à mesure des années la familiarité avec ce type d'activité. Ce dispositif pouvait ainsi présenter un certain nombre de risques, surtout liés à l'infantilisation ou à la

² Pour une réflexion épistémologique et méthodologique sur cette notion de biographie langagière voir notamment Perregaux (2002), Lüdi (2005), Molinié (2006a et 2006b, 2011), Baroni & Jeanneret (2008), Thamin & Simon (2009), Jeanneret (2010), Baroni & Bemporad (2011).

³ Camille Vorger était l'enseignante, alors que Chiara Bemporad a pris le rôle d'intervenante dans le cours et dans les entretiens.

gêne des apprenants qui n'étaient pas à l'aise pour dessiner. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

L'activité du dessin réflexif devient donc un outil de *médiation* du rapport aux langues de l'apprenant, et notamment à la langue qu'il est en train d'apprendre dans un moment spécifique de sa vie, tout autant que de relations, entre l'individu plurilingue, dessinateur, le dessin lui-même, et les autres personnes destinées à visionner et comprendre ce dessin. Nous utilisons le terme *plurilingue* ici, à la suite de Lüdi et Py (1986) et de Coste, Moore et Zarate (1997), pour désigner chaque personne qui parle plus d'une langue à des degrés différents de compétence, indépendamment du fait qu'elle se considère (ou pas) comme plurilingue. L'analyse des productions iconiques et verbales des étudiants permettra justement d'établir si le plurilinguisme est perçu comme tel et comment il se configure.

En outre, si la méthode biographique s'oriente traditionnellement surtout vers la réflexion résultant de la construction diachronique du plurilinguisme, notre approche, tout en se basant sur les mêmes présupposés méthodologiques, privilégie le *résultat* du parcours biographique : l'identité plurilingue des étudiants telle qu'ils se la représentent dans *l'hic* et *nunc*, de façon synchronique. La notion d'identité plurilingue est théorisée, entre autres, par Moore & Brohy (2013) qui la définissent de la façon suivante :

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur d'un ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations. (2013 : 297)

Les individus plurilingues s'approprient ainsi des langues « dans un mouvement simultané de mise à distance et de définition d'une identité plurielle » (Py & Gajo, 2013) toujours sujette à changements, évolutions, reconfigurations. Ces reconstructions identitaires résultant du processus d'appropriation peuvent être en soi des objets de débat à amener au sein de la classe pour thématiser la manière de se confronter à l'altérité, de partager les difficultés, de penser la manière de vivre le plurilinguisme, d'affronter les déstabilisations, les bouleversements et les réaménagements que l'appropriation crée en termes de négociations de nouvelles socialisations.

Les dessins et les explications verbalisées des étudiant.e.s plurilingues – avec une compétence langagière du français de niveau intermédiaire (A2-B1) – seront analysés en se focalisant sur deux éléments. D'une part, nous étudierons la manière dont ils représentent et décrivent leur rapport aux langues : il s'agit d'analyser par exemple s'ils recourent à des représentations sociales plus ou moins stéréotypées, ou s'ils privilégient des représentations plus personnelles, suivant leur vécu, leurs intérêts ou capacités. D'autre part, nous observerons comment les étudiants se représentent symboliquement en tant qu'individus plurilingues, autrement dit comment ils reconfigurent leurs *identités plurilingues*, que ce soit de manière diachronique ou synchronique, plus ou moins cloisonnées, plus ou moins dynamiques.

Des dessins aux entretiens

Notre activité a été conduite dans le cadre d'une séquence didactique qui avait pour objet de susciter la réflexivité des étudiants sur leur rapport à la langue cible, par le biais d'une œuvre littéraire qui a permis de médiatiser les thèmes de l'appropriation, des difficultés

d'acculturation, des différentes manières de vivre et de se représenter le plurilinguisme. Dans une précédente publication, nous avons souligné, à la suite de Perregaux (2002), l'importance d'adopter certaines précautions dans l'utilisation de la démarche biographique en classe à cause du partage de certains discours des apprenants relatifs à leur vécu qui pouvaient avoir un caractère particulièrement sensible. Et ceci intervient autant dans la gestion de la discussion que dans la manière de donner des consignes et de préparer le terrain de la production biographique. Nous soulignons en effet qu'il est important « d'éviter que la prise de parole ne soit ressentie comme une obligation acculant l'apprenant.e à s'exprimer sur des sujets qu'il ou elle préférerait éviter » (Baroni & Bemporad, 2011 : 130). Pour faire face à ce type de risques, nous avons adopté des procédés de détournement. En effet, Perregaux suggérait qu'on pouvait, par exemple, proposer des situations où les apprenants travaillent d'abord sur des matériaux langagiers qui leur sont extérieurs (comme les biographies langagières d'autres personnes), pour ensuite faire part aux autres de leur propre vécu et de leurs réflexions (Perregaux, 2002 : 93). Le dessin pourrait déjà en soi être interprété comme un procédé de détournement. À cela, nous avons ajouté en guise d'entrée en matière, le recours à des textes littéraires considérés comme « autre matière langagière », qui n'était pas directement ni explicitement en lien avec les parcours personnels des apprenant.e.s.

L'introduction de la thématique s'est donc faite en amont au travers de *l'Alphabète*, récit autobiographique d'Agota Kristof qui nous a servi d'entrée en matière sur cette question du rapport à la langue seconde, ressenti comme conflictuel par cette auteure :

Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis 20 ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment consultés. C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle. (2004 : 24)

Afin de confronter cette représentation d'une « langue ennemie » à une autre image, nous avons apporté comme complément quelques extraits de Nancy Huston (1999), que nous avons lus et commentés en classe. Comme en témoigne la citation mise en exergue, cette dernière décrit l'anglais et le français comme cloisonnés, faisant « chambre à part » dans sa vie et dans son cerveau, avec des attributions et des domaines propres à chaque langue.

Nous avons donc choisi de partir de cette dernière citation pour initier une réflexion, d'abord collective (par groupes), puis individuelle, sur ce sujet. La tâche proprement dite de réalisation du dessin a été introduite par la présentation d'une page du site de l'Université de Genève, un « hommage multilingue au *Petit Prince* », qui médiatise une approche concrète, visuelle et sonore, du concept de plurilinguisme⁴. Il s'agit d'une carte géographique sur laquelle on peut cliquer pour entendre un passage de ce récit dans la langue du pays correspondant. La découverte de cette page, à l'aide d'un diaporama conçu à cet effet, nous a conduites à citer le fameux « Dessine-moi un mouton », d'où la consigne formulée comme telle : « Dessine-moi ton plurilinguisme ». Dans le même diaporama, nous avons montré quelques exemples, issus des expérimentations précédentes dont font état les volumes de Molinié (2006a et 2009b)⁵, en les projetant et en les commentant avec les étudiants.

Dans la suite de la séance, les étudiants – répartis en groupes de 3 à 5 – se sont vus distribuer des feuilles de papier blanches et des crayons, afin de pouvoir réaliser la tâche demandée. Nous avons en outre évoqué la possibilité d'en discuter d'abord au sein des

⁴ Page consultée : <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince/>. *Le Petit Prince* était par ailleurs étudié par une partie du groupe en cours de langue, ce qui nous a confortées dans notre choix de cette activité inductrice.

⁵ Nous avons montré en classe les exemples 8 p. 64, 9 p. 65, 12 p. 67, 15 p. 72, 16 p.74, 18 p. 75 dans Castellotti & Moore (2009); celui p. 104 dans Leconte (2009), ceux à la p. 108, p. 151 de Razafimandimbimananana (2009) et celui à la page 179 de Molinié (2006b).

groupes, afin de mieux élaborer mentalement leur représentation. Cependant, la plupart a entrepris immédiatement de dessiner, certains commençant à griffonner sur un coin de papier, sans attendre les feuilles blanches. Ainsi, l'activité semble avoir inspiré la majorité des étudiants, à l'exception de l'un d'entre eux qui, inhibé à l'idée de dessiner, a sollicité l'aide de sa voisine, très douée en dessin⁶.

Si la majorité des étudiants a réalisé leur dessin en classe, lors de la séance décrite, quelques-uns ont demandé à le poursuivre chez eux, et une étudiante, absente lors de cette séance, a réalisé l'intégralité de la tâche en autonomie, en s'appuyant sur le diaporama projeté en classe et sur des explications complémentaires de l'enseignante à sa demande. Notons que cette étudiante, que nous appellerons M, a suivi un cursus artistique et s'est particulièrement investie dans la réalisation de la tâche.

Cette séance de réalisation des dessins a été suivie de deux séances complémentaires de verbalisation, sous la forme d'entretiens d'explicitation menés en présence des pairs, et des coauteurs de l'article. Bien que ces séances aient été présentées comme facultatives et placées en dehors des heures de cours habituelles, les étudiants ont été très assidus, tant dans la perspective de commenter leur propre dessin que dans celle d'écouter les explications de leurs pairs. Les entretiens se sont donc déroulés au sein de groupes de 6 à 10 étudiants, les questions étant encouragées à l'issue d'un court exposé (de 5-10 minutes) de l'étudiant concerné.

Le corpus obtenu est ainsi constitué de 14 dessins pour 12 participants – deux étudiants en ayant réalisé deux – parmi lesquels une seule n'a pas participé aux entretiens.

Pour la présente contribution, nous avons choisi d'en retenir cinq. Les critères de notre choix ont été d'abord de mêler des dessins effectués par des étudiant.e.s ayant suivi des cours de dessins (L et M) à d'autres pour qui le dessin était une activité insolite (A, S et D). En outre, nous voulions diversifier les types de représentation afin de mettre en relief des oppositions dans la manière de représenter les langues et le plurilinguisme. Aussi les avons-nous organisés de la manière suivante :

- représentation diachronique (parcours) vs synchronique (rapport à la langue) ;
- image centrifuge (ouverte sur le monde) vs centripète (centrée sur l'individu) renvoyant à une représentation plutôt sociale ou individuelle des langues ;
- confiance vs défiance vis-à-vis de leurs compétences en français ;
- continuité vs rupture entre les langues du répertoire langagier.

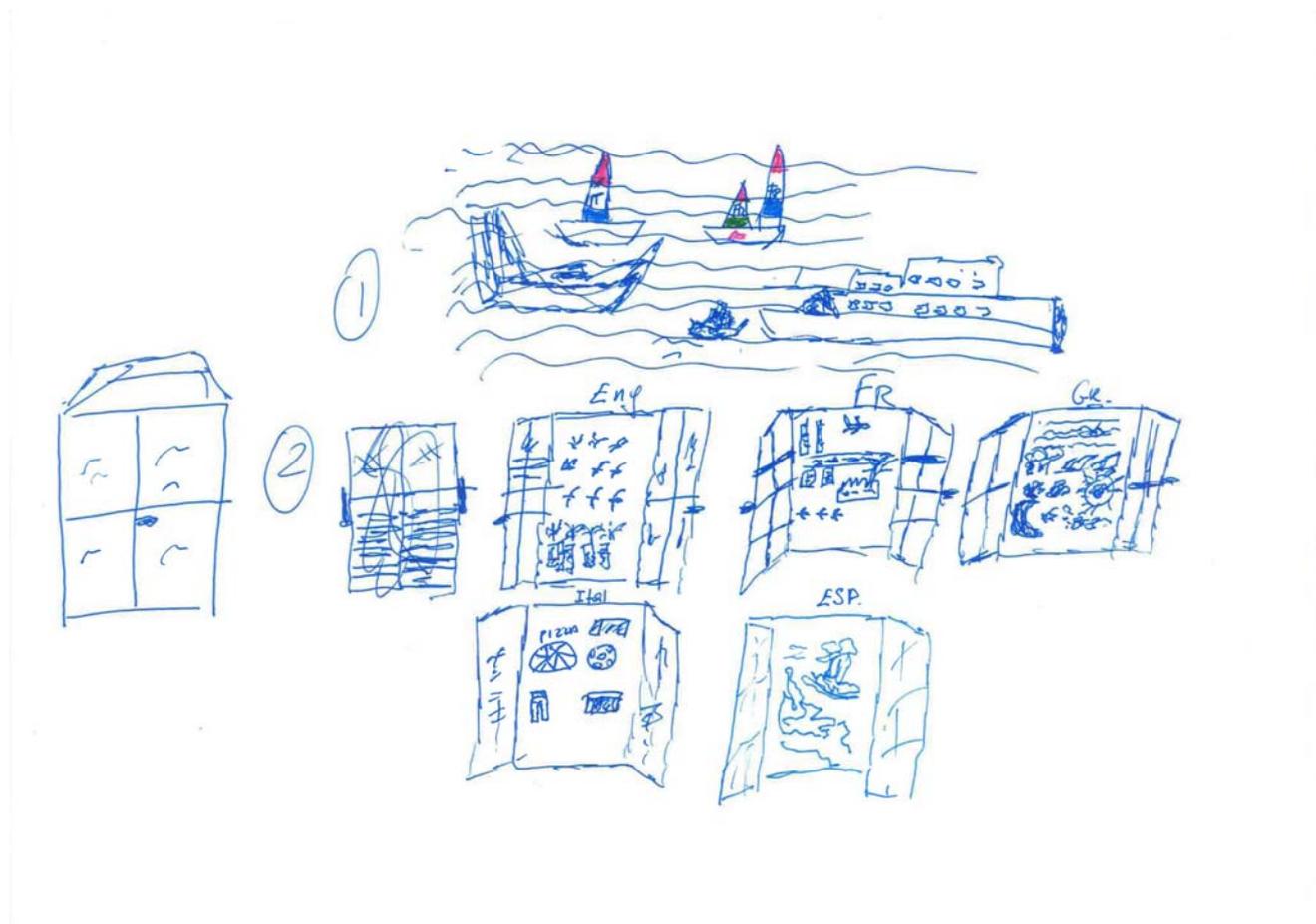
Passons maintenant à l'analyse des dessins et des explications données par les étudiants.

Le dessin et la mise en mot

Les bateaux et les fenêtres de A

Dans son dessin l'étudiant A, d'origine grecque, a représenté en haut la mer avec des bateaux et plus bas, cinq fenêtres renvoyant chacune à l'une des langues de son répertoire langagier, soit, de gauche à droite : l'anglais, le français, le grec, l'italien et l'espagnol. Ce faisant, il distingue deux images, sur deux plans distincts, au sein de l'espace du dessin.

⁶ Comme nous avons anticipé un éventuel blocage lié à la difficulté de s'exprimer et de s'exposer par le biais d'un dessin, nous avons suggéré à cet étudiant de réaliser chez lui un collage, activité à laquelle il s'est livré ensuite en cherchant des images sur Internet, qu'il a ensuite disposées au sein d'un labyrinthe. Aucun autre étudiant n'a tiré profit de cet aménagement de la consigne.



La première image (telle que numérotée sur le dessin) est celle de la mer avec les bateaux qu'il explicite ainsi :

Oui premièrement c'est l'idée que on est pour la langue je veux donner un océan inconnu là avec beaucoup de bateaux j'ai donné l'idée de voyage c'est la vision vraiment voyage depuis notre naissance jusqu'enfant et là on connaît pas on commence avec la langue maternelle qui est très grand après on a dans cet océan inconnu on regarde qu'on a beaucoup d'autres bateaux⁷.

Nous pouvons associer l'idée du bateau et de la mer à l'idée du parcours de vie, de la trajectoire, qui renvoie à l'aspect du temps qui passe. L'étudiant restitue en effet une construction identitaire diachronique et l'appropriation comme une quête personnelle, décrite comme un voyage :

Je commence première avec cette idée-là du voyage dans la vie avec la langue maternelle et l'autres langues qu'on a connues dans cet voyage qu'on a fait dans notre vie et deuxièmement la langue ça signifiait pour moi vraiment une fenêtre beaucoup de fenêtres qu'on apprend beaucoup de choses de de comme savoir de des idées de comment ça s'appelle ? sagesse

La deuxième image semble renvoyer, quant à elle, une idée synchronique des langues acquises permettant l'ouverture sur le monde. Celle-ci est symbolisée par les fenêtres qui reflètent une idée de ses langues comme ouvrant l'accès à d'autres mondes, à d'autres univers. L'image du plurilinguisme de A apparaît comme positive, presque idyllique, car elle se focalise sur les possibilités offertes par le fait de devenir plurilingue, comme il l'explicite dans son entretien :

⁷ Dans la perspective d'une analyse de contenus symboliques et langagiers, nous avons opté pour une transcription fidèle du discours oralisé, en gardant l'interlangue des apprenants.

Moi j'ai donné l'idée simplement que une langue étrangère c'est une fenêtre. comme une fenêtre ouverte que on peut se voir beaucoup de choses on peut apprendre beaucoup de choses [...] c'est une fenêtre dans notre cerveau on peut apprendre beaucoup de choses qu'on a pas connues avant et en langue étranger c'est complètement [...] un autre univers un différent univers. peut-être un univers complètement différent que ce qu'on a avant dans notre pays dans une autre langue

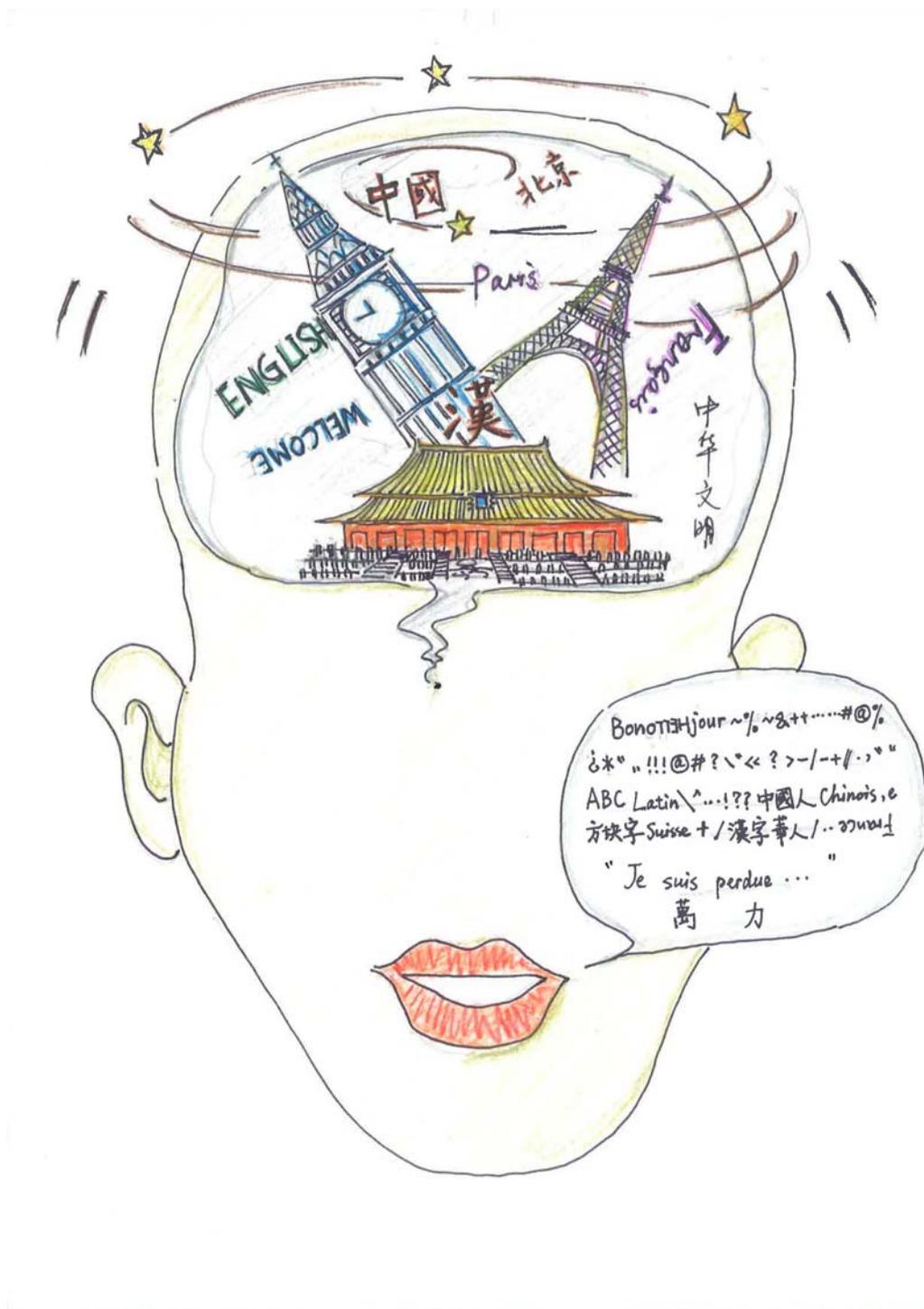
Ensuite, l'étudiant donne, à l'oral, une représentation précise du français, langue qu'il est en train d'apprendre, en la définissant comme une « chance », ce qui dénote une perception sécurisante de son apprentissage :

C'est une chance je veux dire pour apprendre français parce que non seulement pour mon profession de droit européen international parce que c'est la deuxième langue dans tout l'organisation internationale mais même que la la France il y a une grande culture normalement de philosophie de littérature de même de picture ? non de la musique aussi. je pense que je me sens que je suis fortuné

Nous pouvons interpréter la représentation du français comme un capital acquis par l'étudiant. D'ailleurs, nous pouvons identifier deux types de capital différents. Un capital que, d'après Heller & Boutet (2006) nous pourrions définir comme « communicatif ». Par cette définition, les auteures soulignent que, dans la logique néolibérale actuelle, c'est surtout la maîtrise d'habiletés communicationnelles orales ou littératiées spécifiques à un champ professionnel et à un échange ordinaire qui est valorisée. Lorsque A affirme « c'est une chance [...] apprendre français parce que [...] pour mon profession de droit européen international parce que c'est la deuxième langue dans tout l'organisation internationale », il restitue la représentation du français comme langue utile à la communication et essentielle pour sa carrière professionnelle future. Par ailleurs, A juxtapose à ce capital un autre, qui renvoie au capital culturel plus traditionnel d'après Bourdieu (1977), représenté par l'évocation de la culture, la littérature et la peinture de la « France », (« mais même que la France il y a une grande culture normalement de philosophie de littérature de même de picture »).

La tête confuse et foisonnante de L

L'explication de L, étudiante chinoise, suit celle de A, ce qui lui permet de développer l'image d'ouverture représentée et commentée par ce dernier, qu'elle enrichit avec l'idée de clé : « Les fenêtres. parfois je pensais. les langues c'est comme les clés on peut ouvert les fenêtres ouvrir la porte ».



Le symbolisme de la clé (qui est pourtant absent de son dessin) pourrait renvoyer à une visée essentielle de tout apprentissage : nous pouvons souligner qu'elle est ce qui permet l'ouverture, l'accès à un autre espace. Au contraire, l'absence de clé nous interdit cet accès, nous exclut de cet espace. La clé peut ainsi symboliser un mystère, une énigme à résoudre (Chevalier & Gheerbrant, 2012 : 302). De fait, c'est essentiellement en termes d'obstacles, de difficultés à surmonter que L nous décrit son plurilinguisme :

Quand j'ai essayé apprendre le français, j'ai toujours pensé [...] je suis vraiment... comment on dit ça ?... n'ai pas envie d'apprendre la deuxième langue entière [pour étrangère] parce que je trouve l'anglais pour moi c'est déjà difficile pour moi, même si je apprendre l'anglais depuis

plus de dix ans. [...] Je suis perdue [...] Peut-être je n'ai pas arrivé apprendre le français et puis j'ai oublié l'anglais . et ça, c'est une chose très . une mauvaise chose !

Nous pouvons faire un parallèle ici avec l'idée d'une langue potentiellement « ennemie », évoquée dans le récit d'Agota Kristof, car le français semble représenter une menace non pour la langue source comme dans *l'Analphabète* (voir *supra*), mais pour la première langue cible apprise (ici l'anglais), qui partage des similarités avec la seconde (le français) aux yeux de cette étudiante. Selon cette conception du plurilinguisme, il semble que les langues entrent en concurrence les unes avec les autres, comme si l'une (ici le français) était susceptible d'écraser l'autre (l'anglais). À travers cette représentation et le discours qui en traduit l'auto-interprétation, il semble qu'un tel dessin remplisse une fonction émotive ou expressive implicite, outre la fonction « méta » ou réflexive explicitement visée (Joly, 2005 : 47). On serait alors tenté d'y lire un « message pour autrui » (*op. cit.* : 45), à l'attention du groupe et/ou de l'enseignante. Les difficultés éprouvées dans cet apprentissage s'expriment dans son dessin à travers un visage stylisé, dont seuls les contours, la bouche et les oreilles sont distincts. L'absence des yeux est intéressante à noter, car elle pourrait révéler un sentiment de flou et de confusion qui empêche une vue claire. On observe que L adopte ici une esthétique évoquant la bande dessinée (les étoiles et les lignes indiquant un mouvement circulaire et les phylactères), avec le recours à une représentation codifiée du désarroi correspondant à cette situation : la tête qui tourne sous l'effet d'une surcharge cognitive et le vertige symbolique qui s'ensuit. Elle ne sait plus *où donner de la tête*, littéralement. Cette représentation est synchronique (*hic et nunc*) et dynamique car elle indique une déstabilisation due à l'écart entre ces langues en présence dans son répertoire langagier. Le cerveau de ce dessin n'est nullement compartimenté, ce qui montre une conception du plurilinguisme comme un espace ouvert et décloisonné selon les catégories proposées par Leconte et par Castellotti & Moore qui opposent des images du plurilinguisme comme cloisonnées à d'autres, décloisonnées. Il s'agit cependant, pour cette étudiante, d'une source de confusion et de déstabilisation, voire de malaise, alors que, dans les études citées, le décloisonnement est un état de fait, et même un élément constructif pour les enfants observés.

Elle choisit ici trois monuments comme icônes stéréotypées pour représenter ses langues – la Tour Eiffel, le Big Ben et un temple chinois – tout en privilégiant une approche culturelle où les langues sont autant de clés permettant d'accéder à ces univers⁸. La position de ces trois monuments indique un ressenti différencié : le chinois est stable (il est en effet représenté comme un temple horizontal et à la base de cet espace, ce qui symbolise le socle, le fondement), tandis que l'anglais et le français sont en position inclinée, ce qui nous suggère qu'elle se sent encore insécure en tant que locutrice dans ces deux langues.

La présence de mots et noms de lieux dans ces trois langues corrobore cette impression, puisque ceux-ci sont désorientés par rapport au sens traditionnel de l'écriture (des mots sont écrits à l'envers). Le phylactère situé dans la tête est complété par un autre situé en dehors du visage qui représente l'expression verbale. Celle-ci semble tout aussi confuse, car des caractères alphabétiques, des idéogrammes et des signes typographiques⁹ s'entremêlent au sein d'une image foncièrement hétérogène (Joly, 2005 : 30). Le sens conventionnel de l'écriture latine est globalement respecté (à l'exception de « France », écrit à l'envers), mais seuls quelques mots sont identifiables en tant que tels.

⁸ On peut ici émettre l'hypothèse que le choix du cours à option « Langue et cultures » qui constituait le cadre de notre expérimentation a pu influencer sur ces représentations culturelles le cas échéant.

⁹ Notons qu'il s'agit essentiellement de signes ayant trait aux marques discursives tels les guillemets – anglaises et françaises – et à une ponctuation expressive (points d'exclamation et d'interrogation).

Sur son dessin, la formule « Je suis perdue » – ce qui rejoint ses propos lors de l’entretien – indique la conclusion à laquelle L arrive, locutrice submergée par l’afflux de ces langues dont la diversité des systèmes est mise en relief :

Pour nous, je pense c’est plus difficile (que) pour l’autre personne parce que notre langue maternelle est complètement différent. différent le système.

La présence de nombreux caractères et signes diacritiques renvoie d’ailleurs au clavier d’ordinateur qu’elle évoque lors de l’entretien où elle développe la difficulté que représente le passage d’un système d’écriture à un autre pour utiliser un clavier d’ordinateur. Ses difficultés sont ramenées aux origines d’un passé d’écolière, lorsqu’elle devait apprendre à utiliser le pinyin¹⁰ :

Quand on utilise le ordinateur, on besoin de traduire du chinois au Pinyin. [...] Quand j’ai été très petite, alors j’ai besoin d’apprendre ma langue maternelle et en même temps j’ai besoin d’apprendre comment prononciation et puis comment... connaître chaque caractère.

L donne une image symbolique de sa plurilittératie, en se focalisant sur ses difficultés liées au changement de type d’écriture. Elle évoque aussi le décalage culturel entre les deux univers : « On besoin de entrer dans l’autre monde, complètement différent que nous ». En outre, elle exprime ses difficultés à apprendre une langue aussi éloignée de la sienne en termes de surcharge au niveau lexical : « En français, connaître 5 000 mots c’est pas beaucoup pas assez mais en chinois si connaître 5 mots, il est déjà savant. Peut être c’est la différence ».

Elle souligne cependant la nécessité de communiquer en français et cet aspect est finalement prégnant dans sa représentation puisqu’elle a choisi de se dessiner comme locutrice qui pense, parle et écoute. Sa conclusion, tournée vers la transmission, est positive. Le fait de se positionner comme professeure de chinois à la fin de l’entretien, pourrait être interprété comme la volonté de valoriser une finalité professionnelle et, ce faisant, de passer du statut d’apprenante (de français) à celui d’enseignante, soit d’experte en la matière (la langue chinoise) :

L : Et maintenant pour moi j’ai trouvé seulement un avantage je peux donner les cours chinois.
[Rires]

E : Mais ces cours de chinois, vous les donnez en français ?

L : Oui [Rires] J’ai essayé expliquer le chinois en français !

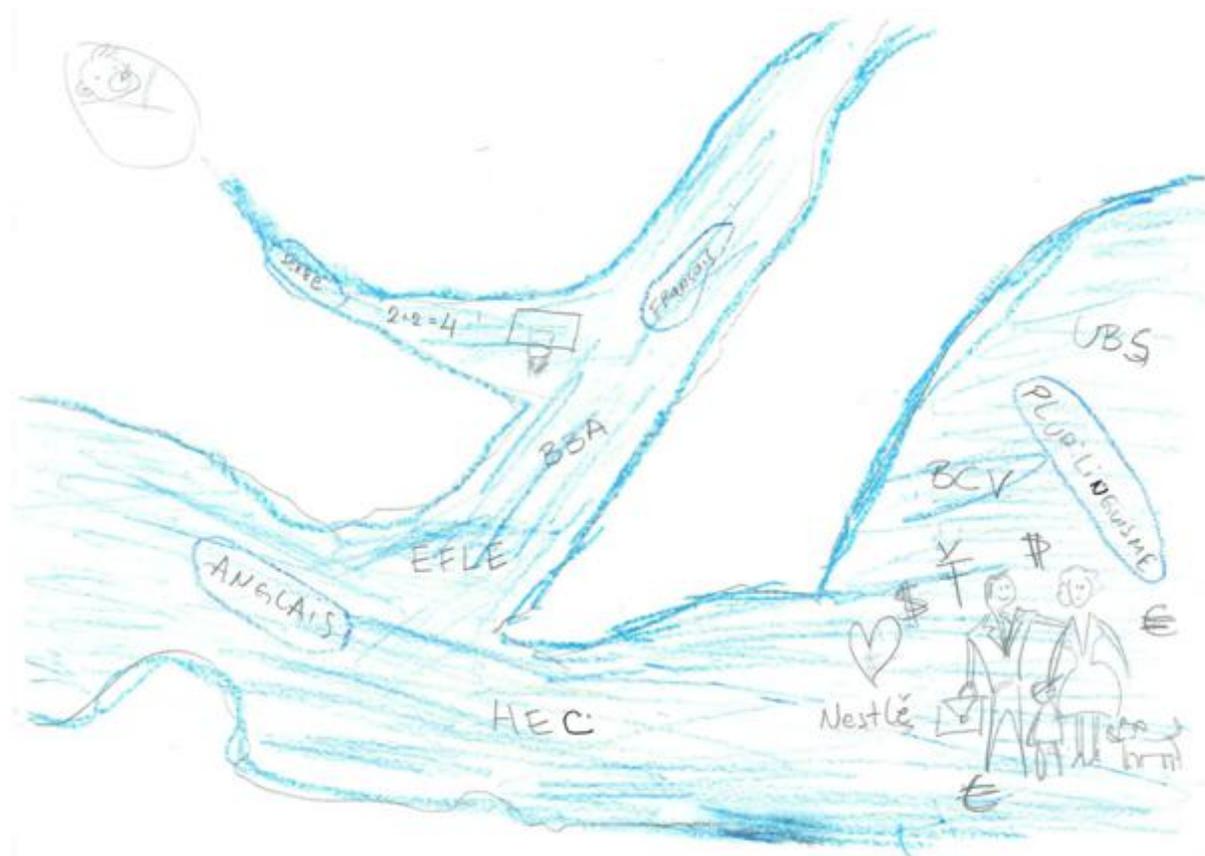
E : Excellent!

L : Au début je trouve ça incroyable... parce que parfois, je comprends pas la question ! Je comprends pas du tout ! [...] C’est compliqué mais ça m’a donné plus de... courage pour continuer pratique le français... Le chinois est plus difficile que le français !

Comme précédemment dans le cas de A, l’investissement à apprendre le français relève chez L aussi d’un but professionnel concret qui lui permet de se donner de l’autorité et de la légitimation non seulement en dehors de la classe en tant qu’enseignante, mais aussi en termes de rôle au sein du groupe classe.

¹⁰Il s’agit d’un système de transcription phonétique en écriture latine du mandarin, adopté en 1979 par le gouvernement chinois, voir par exemple : <http://www.chine-nouvelle.com/ressources/pinyin.html>

De la source à la mer : le parcours de S



D'origine serbe, S est le seul étudiant qui ait réalisé une représentation explicitement diachronique¹¹ de son parcours, dont chaque étape est matérialisée sur le dessin par un sigle correspondant à ses études (EFLE, HEC) ou à ses expériences professionnelles (BBA désignant une équipe de basket¹²) :

Quand je suis fini mon lycée, je commence avec le Bachelor - c'est mon Bachelor en Serbie -, à ce moment-là, j'ai commencé à étudier anglais et français mais c'était pas suffit pour HEC qui était mon but. [...] Pour faire mes études à HEC, je dois apprendre français et l'anglais. À cause de ça, je suis venu dans à l'EFLE. Ça m'a vraiment aidé... et aujourd'hui je peux dire que je suis prêt pour HEC. Je peux dire mais je suis pas sûr !

Dans cette perspective, il a eu recours à une symbolique traditionnellement associée au parcours de vie : celle du fleuve. Si cette image est proche de la mer du dessin de A, il fait apparaître, au travers de cette représentation plus évolutive voire diachronique, les étapes successives de sa vie et de son apprentissage. La mer est vue comme un aboutissement car elle représente l'ouverture suprême ; il dit en effet : « Ce dessin, ce sont aussi les rivières qui se croisent et à la fin ça va donner mon avenir ! ».

Aussi a-t-il dessiné son chemin de vie en suivant une progression de gauche à droite et de haut en bas (conformément au sens conventionnel de l'écriture latine) : depuis la source jusqu'à la mer, en passant par le ruisseau, la rivière, le fleuve. En haut à gauche, il se représente bébé tandis qu'en bas à droite, le mot « plurilinguisme » indique le but à atteindre

¹¹ Notons cependant que la consigne, telle que nous l'avons formulée, n'invitait pas explicitement à ce type de représentation.

¹² De plus, il a représenté un panier de basket.

dans un futur souhaité d'épanouissement sentimental (sa femme) et économique (l'argent)¹³. Le plurilinguisme lui a ouvert de nouveaux espaces qu'il avait entrepris d'explorer précocement, du fait de son expérience de basketteur :

Grâce à basket, j'ai voyagé beaucoup... J'ai rencontré beaucoup de monde hors mon pays et... en faisant ça j'ai vu que la langue, autre langue, savoir autre langue ça va donner une grande richesse pour s'exprimer, pour expliquer, pour donner votre avis... [...] à ce moment-là, j'ai décidé pour un jour venir faire mes études ou habiter dans un autre pays

La croissance du fleuve reflète ici la croissance des connaissances et compétences. D'une certaine façon, nous pouvons voir que c'est son propre « grandissement » (ou enrichissement), au fil de ses voyages, expériences professionnelles et d'apprentissage, qu'il met en valeur ici :

S : Au début c'est une petite rivière, ça veut dire c'est langue serbe, c'est ma connaissance de vie c'était comme ça... [montrant la partie gauche du dessin]

E : C'est la source !

S : Et après mon connaissance de langue serbe et après avec français et anglais mon rivière ma connaissance de vie se grandit et à la fin ça nous donne un mer [...] la mer ça veut dire [...] je suis connecté avec tout le monde !

La mer représente à ses yeux le fait d'être « connecté », d'avoir accès à des continents et cultures diverses. On retrouve l'élément aquatique (Cf A)¹⁴, symbolisant un flux et une connexion maximale au monde : c'est l'espace où il n'y a plus de frontières.

À ce propos Canut relève :

Les discours sur les langues et les pratiques se jouent en permanence de la notion de frontière, qu'il s'agisse de délimiter son « parler » face à celui de l'autre, ou à l'inverse de dissoudre les limites afin d'expérimenter l'indétermination des frontières en exerçant pleinement les mélanges et les contacts. (2004 : 86)¹⁵

La dimension humaine semble très importante (il a dessiné sa future famille). Il souligne en effet :

Mon avenir c'est plurilinguisme, ça veut dire c'est toutes les richesses. quand je dis richesse c'est pas d'argent, ça signifie d'homme qui parle japonais, d'homme qui vient des Etats-Unis, avec eux je peux parler et échanger mon avis et tout ça. et aussi grâce à ça je peux gagner ma vie et avec ma famille à venir et trouve du travail pour encore et encore voyager !

Ce chemin est balisé de différentes monnaies qui symbolisent les rencontres de gens issus de différents pays et qui renvoient à une conception de richesse économique, de « monnaie d'échange » à laquelle la langue peut donner accès.

¹³ La dernière scène a été dessinée par, L, très douée en dessin, suivant les explications de S.

¹⁴ L'homophonie (mère) est évoquée lors de l'entretien (Cf. Langues de *meehr*, Heike Fiedler).

¹⁵ http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_4/gpl406canut.pdf

Le violon de D



Cet étudiant d'origine albanaise nous a confié, lors de l'entretien, sa passion pour la musique :

Moi j'ai choisi cet objet parce que j'ai une passion personnelle pour la musique mais aussi, la signification, c'est que le violon c'est un instrument difficile pour l'apprendre par rapport les autres instruments

C'est ainsi en termes de passion qu'il décrit son rapport aux langues : « Les langues, c'est devenu une passion pour les apprendre ! ».

Le choix de cette image musicale reflète un rapport émotionnel, quasi-affectif aux langues. Cependant, il souligne d'emblée la difficulté d'apprendre à jouer de l'instrument choisi pour son dessin : le violon. Pour recourir à la symbologie proposée par Chevalier et Gheerbrant (2012 : 331), la corde – que ce soit, en l'occurrence, celle de l'archet ou les cordes internes au violon – représente la force. Suivant cette interprétation, chez D nous pourrions voir que son plurilinguisme se décline comme autant de *cordes à son arc-violon* :

j'ai fait une forme irrégulière parce que ... je parle 4 langues à part ma langue maternelle mais je ne les parle pas couramment, alors quand on joue, le son c'est pas un bon son !

D affirme que la langue maternelle, que représente l'archet, jouit d'un statut à part et d'un rôle crucial : « Aussi j'ai dessiné ma langue maternelle dans l'arc [pour l'archet]. avec l'arc on peut jouer, donc on peut apprendre les autres langues ». L'archet offre à la fois le moyen de jouer de la musique – celle de sa langue maternelle – et celui de faire résonner d'autres langues dont la maîtrise est jugée « imparfaite ».

De plus, D thématise ce que nous pouvons définir comme l'intercompréhension entre langues romanes qui induit une appréhension essentiellement orale de la langue espagnole, représentée par une portée :

J'ai dessiné l'espagnol en air, ça veut dire que je peux pas parler peut être un petit peu mais je peux comprendre jusqu'à un certain point, grâce à les deux autres langues latin comme le français et l'italien, elles sont un petit peu similaires. J'ai mis aussi les quatre langues dans le corps de l'instrument

Lors de l'entretien, cet étudiant file sa métaphore au-delà du dessin :

C'est un instrument classique, on doit utiliser la partition [pour partition]. ça c'est difficile, c'est peut-être une comparaison avec la grammaire des langues. C'est une autre langue

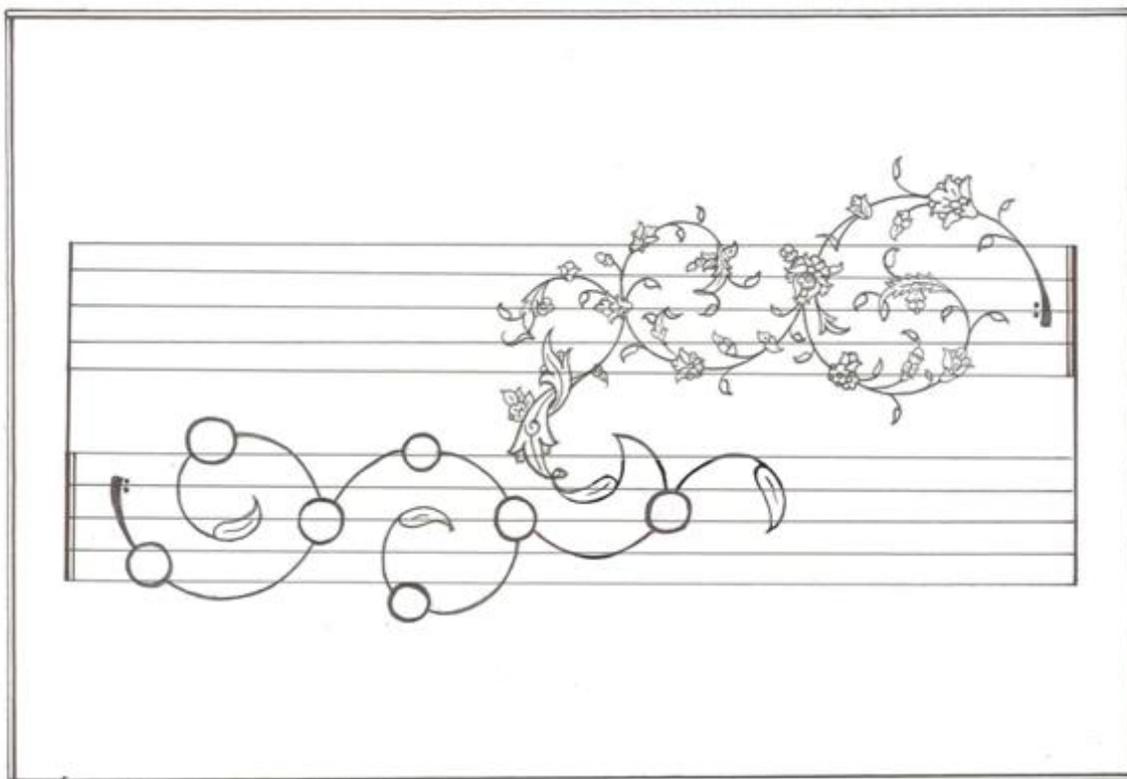
Si c'est un autre code (le code écrit) qui est ainsi évoqué, la partition – qui correspondrait à ce versant écrit et structuré – n'apparaît pas sur son dessin qui traduit une représentation des langues essentiellement ciblée sur l'oral.

Par ailleurs, la question d'un pair amène D à comparer chaque langue à un style musical :

Si je devais comparer les langues et les styles de musique, je dirais que l'italien c'est la musique classique parce que le son de la langue est pur, et le français la musique pop, c'est plus doux. L'anglais, c'est le rock !

Aux yeux de D (comme à ses oreilles !), les langues sont perçues, dans leur diversité, comme un capital culturel et artistique à explorer, un moyen d'accéder à une autre « musique ».

M et les portées fleuries



Le dessin de M, étudiante iranienne qui a suivi un cursus d'art, est une image allégorique de deux de ses langues (le persan et le français). Il représente deux portées avec deux clés musicales : l'une qui part de droite à gauche, l'autre de gauche à droite. L'explication qu'elle donne de son choix est la suivante :

J'ai choisi le thème de musique parce que je trouve que les deux langues ont deux rythmes je dis à mon avis et aussi j'aime beaucoup de musique donc j'ai choisi le thème de musique

Le persan est représenté par un motif arborescent qui se greffe sur la portée comme des notes, avec des tiges qui suivent le sens de l'écriture perse (droite à gauche) comme elle-même le souligne : « par exemple la langue perse il commence dans la droite à la gauche on écrit comme ça et pour ça je commence comme ça ».

Le français, par contre, est représenté sur la deuxième portée et suit le sens de l'écriture latine. M relève en effet : « mais par contre la langue française comme l'anglais et les autres langues commencent à gauche de droite ». Les marqueurs d'opposition « mais » et « par contre », montrent à quel point elle ressent une différence entre ses langues, qu'elle catégorise et symbolise d'abord selon la différence de direction de l'écriture. Pour expliquer l'intérêt particulier qu'elle accorde au sens de l'écriture, elle raconte, plus tard dans l'entretien, une anecdote de son enfance. De retour en Iran après un long séjour en Australie, où elle avait appris à écrire en anglais, M a dû réapprendre à écrire en persan à l'école primaire en changeant la direction de l'écriture. Elle décrit cet événement de manière légère, ce qui ne cache pas un petit traumatisme :

Quand j'étais petite, je suis allée en Australie. Alors quand je suis revenue en Iran, j'ai essayé d'écrire la langue perse de la gauche vers la droite et ça ne marchait pas ! Pendant quelques jours, j'ai tout mélangé ! Je n'arrivais pas à écrire comme les autres.

Cet épisode, qui lui a fait prendre conscience très tôt de la différence entre les écritures, en développant certainement sa capacité métalinguistique, se retrouve dans son dessin : le sens de l'écriture devient en effet l'un des éléments essentiels de son image.

Après avoir explicité la diversité comme une caractéristique très importante de son dessin (« et mais il y a une grande différence entre ma langue maternelle et la langue française » et plus loin : « donc il y a une grande différence »), elle décrit sa façon de vivre et de penser dans ses langues. Les deux langues sont en effet représentées différemment sur les deux portées : la langue persane est ornée avec des tiges et des fleurs et des feuilles, alors que le français présente des ronds, plus facilement identifiables comme des notes musicales, reliés par des tiges et des feuilles moins touffues. Elle explique ainsi son choix :

j'ai montré ma langue maternelle avec le dessin traditionnel iranien parce que je crois ils ont la même racine ma langue avec beaucoup de détails parce que je la connais bien mais en fait la langue française pour moi il n'y a pas autant de détail que ma langue parce que je connais pas bien encore et mais aussi je l'ai montré avec une structure iranienne parce que je pense encore en perse quand je veux parler français ou je veux écrire

Les détails fleuris et arborescents de la portée de droite symbolisent donc à la fois la maîtrise de sa langue, dont elle connaît les nuances les plus fines (« beaucoup de détails parce que je la connais bien »), et le calque de la structure iranienne sur sa manière de penser le français (« je l'ai montré avec une structure iranienne parce que je pense encore en perse quand je veux parler français ou je veux écrire »).

Sa représentation des langues est donc relativement cloisonnée : le français d'un côté, l'iranien de l'autre. Toutefois, elle concède la possibilité d'un décloisonnement entre ces langues, qui dépend de son amélioration de ses compétences en français :

quand je parle parfois je dis quelque erreur dans ma langue maternelle et ici j'ai fait un pont parce que ici je veux dire que c'est moins que veux faire le pont entre ma langue maternelle et ma langue perse

Le « pont » dont elle parle est donc à la fois un phénomène involontaire lorsqu'elle considère que son cerveau s'embrouille, mais également quelque chose qu'elle recherche, car elle se rend compte qu'elle pourrait avoir des bénéfices à relier ses langues.

M conclut en revenant sur le symbole de la clé musicale, qu'elle décrit de cette façon : « avec la clé perse, toutes les notes changent. je peux ouvrir la langue arabe avec cette clé-là mais j'ai besoin de l'autre clé pour ouvrir l'anglais par exemple ». Le plurilinguisme est donc un atout pour M, atout qui part de la langue maternelle pour s'ouvrir à ses autres langues. On retrouve ici l'image de la clé, évoquée verbalement par L, qui rejoint aussi, d'une certaine façon, les fenêtres de A, à travers cette idée commune de langues qui contribuent à l'ouverture, ou à des ouvertures le cas échéant.

Conclusion

Les analyses qui précèdent permettent de formuler certaines conclusions. Nous pouvons tout d'abord souligner une différence entre les dessins qui représentent des symboles de langues relevant de stéréotypisations (comme L et les monuments classiques, S et les symboles des pays) et ceux qui reflètent des images liées à des passions et des intérêts personnels comme le violon de D ou la portée de M.

De plus, certains étudiants ont adopté une vision plutôt centripète de leur plurilinguisme, alors que d'autres ont privilégié la dynamique centrifuge : certains, comme L, M et D ont adopté une perspective plutôt centrée sur eux-mêmes, leur biographie, leurs difficultés, leurs manières de fonctionner, alors que S et A ont préféré s'orienter vers les apports sociaux, les ouvertures que les langues permettent.

Ensuite, nous constatons, à la suite de Leconte (2009), qu'une question prégnante est celle du cloisonnement/décloisonnement des langues chez les plurilingues. À ce propos, il est intéressant de noter que dans tous les dessins, les langues du répertoire sont connectées d'une manière ou d'une autre : de L qui les confond toutes, à D qui les englobe dans le même instrument, de S et A qui les représentent comme des éléments liquides, la non-frontière par excellence, à M qui, tout en les différenciant, cherche à créer un « pont » entre elles. De telles images des langues semblent renvoyer aux dessins de l'étude effectuée par Castellotti & Moore (2009) qui observaient que les enfants plurilingues avaient des représentations des langues beaucoup moins cloisonnées que celles des sujets considérés comme monolingues, dans le sens où ils ne parlaient pas d'autre langue que le français.

Dans une perspective didactique, il serait souhaitable de pouvoir prendre en compte les représentations des langues et le rapport aux langues affiché par les étudiants à travers les différentes productions afin de concevoir un travail spécifique en réponse aux difficultés d'apprentissage mises au jour (Clerc, 2009), – ce que le calendrier universitaire ne nous permettait pas car le semestre touchait à sa fin. Par exemple, nous pourrions concevoir des moments de réflexion partagés sur la manière de concevoir les langues et sur les stratégies que les étudiants peuvent adopter pour améliorer leurs compétences en identifiant leurs besoins langagiers (voir par exemple Jeanneret & Pahud, 2013). En même temps, de nombreuses activités qui mettent en avant l'identité plurilingue et pluriculturelle des apprenants sont envisageables : activité d'écriture plurilingue (Mathis, 2013), activité de conception et mise en scène de pièces de théâtre ou saynètes où l'on peut intégrer des alternances codiques ou des jeux sur les stéréotypes, les difficultés d'apprentissage, les changements identitaires, etc. On pourrait encore, dans la lignée de l'activité sur *l'Alphabète*, recourir à des œuvres

littéraires qui thématisent des problèmes liés à l'apprentissage de la langue, l'intégration, l'émigration, etc.¹⁶. Enfin, des projets comme des concours de dessin pourraient être également une manière de pousser les étudiants à valoriser leurs œuvres tout en partageant leurs conceptions sur le plurilinguisme.

Par ailleurs, nous avons constaté que le fait que cette activité ait été proposée en fin de semestre a permis de créer un climat de confiance au sein duquel l'étudiant ne s'est senti jugé ni sur ses habiletés au dessin, ni sur les commentaires qu'il en a faits. Il est donc important de prendre en compte cet aspect avant de proposer des activités de ce genre. Parmi les réserves que nous avons émises *a priori*, il y avait, une crainte d'infantilisation des apprenants du fait de la mise en situation de dessiner, pratique ciblée pour un public enfantin. Au contraire, nous avons constaté que les étudiants n'ont pas eu beaucoup d'inhibitions face à l'acte de dessiner ou alors, le cas échéant, ils ont trouvé des stratégies facilitatrices telles que le recours au collage d'images ou encore en sollicitant la coopération d'un pair.

De fait, nous avons observé une reconfiguration des rôles au sein du groupe notamment en ce qui concerne L, qui a pris la place de leader du groupe au vu de ses qualités de dessinatrice devenant, par-là même, experte dans ce domaine. Cette expérience l'a valorisée au sein de la communauté de pratiques, alors qu'elle se trouvait légèrement en retrait au début du cours, du fait de ses difficultés et surtout de son manque de confiance et d'assurance au sein de la classe. Ainsi, son habileté de dessinatrice lui a permis d'assumer un rôle moteur (de personne ressource) dans le groupe : son aide a été sollicitée à plusieurs reprises par ses camarades dans la réalisation des dessins, son propre dessin ayant été admiré par ses pairs, et cela lui a d'ailleurs donné la possibilité de se faire connaître en tant qu'enseignante de chinois.

Ainsi le médium du dessin a permis d'élargir le champ des possibles, dépassant la mise en discours des identités plurilingues et de la trajectoire d'appropriation langagière du sujet. Dans le cas de nos étudiants, cette activité s'avère particulièrement prometteuse parce qu'elle permet d'atteindre un niveau de réflexion et de représentation plus avancé que celui auquel ils pourraient prétendre au vu de leurs compétences langagières. En effet, de l'image dessinée à l'image exprimée métaphoriquement, le pas aurait pu être difficile à franchir pour des apprenants de niveau intermédiaire. Nous pouvons ainsi souligner que le développement d'une métaphore filée en tant que telle (par exemple celle du violon de D) aurait nécessité des compétences lexicales fines (l'archet, la portée, etc.) dont ces étudiants ne disposaient pas, ce qui ne les a pas empêchés, dans le contexte de cette activité « créative », d'exprimer leurs images respectives avec d'autres moyens et outils. Ce n'est donc pas nécessairement, dans ce contexte, une plus ou moins grande « acuité » (Castellotti & Moore, 2009 : 45) que le dessin apporte, mais plutôt une ouverture accrue dans le processus de symbolisation et de réflexivité des étudiants. Après avoir exploité différents modes de verbalisations identitaires et biographiques (textes écrits, entretiens oraux, monologues), la mise en image de ces mêmes thématiques ouvre une voie nouvelle et féconde en termes de possibilités d'expression offertes à l'apprenant.

Références bibliographiques

- BARONI R., & BEMPORAD C., 2011, « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A contrario*, n° 15, pp. 117-133.
 BARONI R., & JEANNERET T., 2008, « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage », *Langage et société*, n° 125, pp. 101-124.

¹⁶ Voir à ce propos, l'étude de Décio Orlando Soares Da Rocha (1996) évoquant une activité à partir d'extraits de la pièce de Ionesco « Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains » (<http://cediscor.revues.org/381>)

- BOURDIEU P., 1977, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, pp. 17-34.
- CANUT C., 2004, « Dire la frontière, la subjectivité à l'œuvre. Quelques notes à propos de la frontière catalane » *Glottopol* n° 4, pp. 86-107. [article consulté en ligne le 14/10/13 : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_4.html]
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* CRTF, Amiens, France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 45-86.
- CHEVALIER J. & GHEERBRANT A., 2012, *Dictionnaire des symboles*. Robert Lafont/Jupiter (Collection Bouquins), Paris.
- CLERC S., 2009, « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? » dans Molinié, M. (dir.) *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 119-139.
- COSTE D., MOORE D., & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HELLER M., & BOUTET J., 2006, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie ». *Langage et société*, 118(4), pp. 5-16.
- HUSTON N., 1999, *Nord Perdu*, Actes Sud, Paris.
- JEANNERET T., 2010, « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses », *Bulletin Vals/Asla, numéro spécial*, pp. 27-45.
- JEANNERET T. & PAHUD S. 2013 (dir.), *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques*, Arttesia, Neuchâtel.
- JOLY, M., 2005, *Introduction à l'analyse de l'image*, E. Colin (collection 128), Paris.
- KRISTOF A., 2004, *L'analphabète*, Editions Zoé, Carouge.
- LECONTE F., 2009, « Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues », dans Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 87-115.
- LÜDI G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », dans M.-A. Mochet, et al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. ENS Edition, Lyon, pp. 143-154.
- LÜDI G., & PY B., 1986, *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MATHIS N., 2013, « "M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel" : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle », actes du colloque JéTou, Toulouse, 16-17 mai 2013, consulté en ligne le 28/01/14 : <http://jetou2013.free.fr/documents/JeTou2013-Actes-p21-31-Mathis.pdf>
- MOLINIE M., 2006a, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », numéro spécial Recherche et Application N°39 – *Le Français dans le Monde*. Paris. France : FIPF-CLE international. pp. 171-188.
- MOLINIE M., (dir.), 2006b, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - *Le Français dans le Monde*. Paris. France : FIPF-CLE international.

- MOLINIE M., 2009a, « Le dessin réflexif : acte 1 », Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 9-30.
- MOLINIE M., 2009b (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal, Paris, pp. 144-155.
- MOORE D., & BROHY, C., 2013, « Identités plurilingues », dans J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique des termes de la sociolinguistique du contact*, ENS Editions, Lyon, pp. 219-239.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-asla*, 76, pp. 81-94.
- PERREGAUX C., 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres. pp. 31-44.
- PY B. & GAJO L., 2013, « Bilinguisme et plurilinguisme », dans J. Simonin & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique de contact. Dictionnaire des termes et de concepts*, ENS Edition, Lyon, pp. 71-93.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive » in MOLINIE, M., 2009b (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres.
- THAMIN N., & SIMON D.-L. (2009). « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », dans : E. Huver et M. Molinié, (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>

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