

MARIELLE RISPAIL

Université Jean Monnet Saint-Étienne

MARINE TOTOZANI

Université Jean Monnet Saint-Étienne

VALERIA VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet Saint-Étienne

Jeunes migrants en France. Des activités plurilittéraciques pour un parcours réflexif

Young migrants in France. Multiliteracy activities for a reflexive process

ABSTRACT. In this contribution, we intend to examine to what extent multiliteracy approaches make it possible to emphasize and develop various aspects of reflexivity in action in a migrant student who is in close contact with several languages within his family and school environment. To answer the source question, we gathered a corpus of various graphic and verbal signs among secondary school multilingual students that we analyzed according to a qualitative approach in the migratory and educational context of Saint-Étienne (France). It is about student output resulting from a school project that aimed at strengthening the students' literacy competences, along with highlighting their native cultures and languages. As a reflexive tool, the depicted project turned out to be a bridge towards a multi-literacy approach, for which we have detailed the guidelines, beneficial for the learning of the French language, or the learning of any new language; it entails supporting the making of the subject in writing, then allowing an updating of the migratory experience.

KEYWORDS: migrants, reflexivity, pluriliteracies, multimodality, multilingualism.

MOTS-CLÉS : migrants, réflexivité, plurilittéraciques, multimodalité, plurilinguisme.

1. INTRODUCTION

Chercheuses en sociolinguistique et didactique des langues et formatrices d'enseignant.e.s à Saint-Étienne, petite ville industrielle du Centre de la France, nous sommes en contact direct avec les mouvements migratoires qui

ont marqué l'histoire de cette région depuis plus d'un siècle (Beal, Cauchi-Duval, Gay, Morel Journel & Sala Pala 2020 ; Cortier 2021). Des générations de travailleurs, et à présent des vagues de migrants souvent politiques ou économiques (Europe de l'est, Afrique, Asie, etc.) viennent se mélanger à la population stéphanoise d'origine. On retrouve leurs enfants dans les classes, véritables creusets plurilingues où se rencontrent langues, cultures, façons de vivre et de penser. Cette situation influe sur nos pratiques de formation et nos réflexions didactiques.

Notre étude se situe dans le prolongement de recherches en sociodidactique autour des littéracies (Barré de Miniac 2003 ; Barré de Miniac, Brissaud & Rispaïl 2004 ; Rispaïl 2011, 2016, 2020 ; Villa-Perez 2019) et des littéracies plurilingues (Molinié & Moore 2012 ; Moore & Sabatier 2014 ; Moore 2020). Dans ce cadre, nos travaux avec des élèves plurilingues et avec de futur.e.s enseignant.e.s de langues, portent notamment sur les spécificités des contextes éducatifs en milieu migratoire. Nous partons de cet angle scientifique pour interroger le thème de l'auto-conscience mis en avant dans ce numéro et nous proposons d'étudier *dans quelle(s) mesure(s) les démarches plurilittéraciques permettraient de donner à voir et de développer diverses facettes de la réflexivité à l'œuvre chez l'élève qui côtoie plusieurs langues dans sa vie familiale et scolaire*. Précisons d'emblée que nous n'établissons pas de synonymie entre « réflexivité » (cf. De Robillard 2007 ; Blanchet 2009 ; Bretegnier, 2009 ; Molinié 2009) et « auto-conscience », le deuxième étant plutôt le résultat du premier qui induit une démarche. Dans ce but, nous avons réuni un corpus de traces graphiques constituées de dessins accompagnés de différents types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs, etc.) réalisés par des élèves plurilingues à Saint-Étienne.

Après avoir précisé l'ancrage théorique de notre contribution, nous essaierons de voir si et comment des productions graphiques de natures différentes peuvent être une passerelle vers une démarche plurilittéracique et réflexive profitable pour des élèves venu.e.s d'ailleurs. L'objectif ultime est de conceptualiser les diverses dimensions de la réflexivité que des activités créatives peuvent déclencher, au bénéfice de l'apprentissage du français (et de ses variétés), ou de toute langue nouvelle, pour des enfants plurilingues scolarisés.

2. ARCHITECTURE THÉORIQUE

Le plurilinguisme est au cœur de notre cadrage théorique car il ouvre la voie de la pluralité, que nous avons suivie pour inclure les diversités linguistiques, littéraciques, graphiques et méthodologiques dans notre démarche.

2.1. Plurilinguisme et multimodalité

Les recherches portant sur le plurilinguisme et la multimodalité permettent d'ouvrir des perspectives intéressantes concernant l'éducation en général et de façon plus ciblée l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Ainsi, d'un côté, depuis plusieurs années, les recherches sur le bi-plurilinguisme¹ ont permis de démontrer que loin d'être un générateur de difficultés, le plurilinguisme représente un véritable réservoir de ressources langagières en même temps qu'un accélérateur pour l'apprentissage des langues (Young & Hélot 2004 ; Graci, Rispaïl & Totozani 2017 ; Lapique & Totozani 2017; Villa-Perez & Tomc 2020, etc., pour ne citer que quelques titres). Par ailleurs, il n'est plus considéré comme un phénomène exceptionnel mais comme un phénomène largement partagé, voire majoritaire, dans le monde (Lüdi 2004 ; Lüdi & Py 2003, etc.). Nous pouvons alors admettre avec Lüdi (2004 : 133) que « toute théorie du langage devrait, pour être valable, rendre compte de répertoires plurilingues et de la manière dont un locuteur plurilingue tire parti de l'ensemble de ses ressources dans différentes formes de parler bilingue », et le suivre dans sa proposition de parler de « répertoires » des locuteurs, plus que de « maîtrise » de telle ou telle langue.

D'un autre côté, les recherches sur la multimodalité² réunissent un ensemble hétéroclite de travaux partageant le postulat selon lequel « le langage n'est pas nécessairement le moyen principal ou suffisant pour *construire* ou pour *comprendre* l'ensemble des significations que les êtres humains élaborent ou utilisent » (Kress 2019 : 23).

La communication est ainsi abordée « comme un processus sémiotique global, incluant la combinaison de plusieurs modalités » (de Saint-Georges 2008) qui sont englobées à travers le préfixe « multi »³. Mais l'évidence sociolinguistique a du mal à se faire une place à l'école qui privilégie le verbal et son apprentissage unique. Le paradigme multimodal est pourtant porteur de défis autant que d'ouvertures : en mettant au jour une conception selon laquelle tout apprentissage est fondé sur la mobilisation de plusieurs modes (gestes, paroles, écrits, images, etc.) qui amènent l'apprenant.e à des reconfigurations constantes de ses

¹ Phénomène que nous définirons rapidement ici comme le fait d'être en contact avec plusieurs langues utilisées et combinées dans les relations quotidiennes.

² Définie comme l'usage de plusieurs moyens d'expression, pas nécessairement verbaux, pour transmettre un message.

³ Cf. à ce propos les études incluant les émotions dans la communication, comme celles qu'ont menées depuis des années les équipes guidées par notre ami de Grenoble, Jean-Marc Colletta, récemment disparu et à qui nous tenons ici à rendre hommage.

ressources internes et à partir de là, de son identité, ce qui place ce processus au cœur des interactions sociales (Kress 2019), on souligne la nécessité de réfléchir à la légitimation de modalités d'accès au sens autres que « les formes canoniques » institutionnellement reconnues (Kress 2019).

De ce point de vue, quoique d'origines et d'orientations différentes, les recherches autour du plurilinguisme et de la multimodalité se rejoignent autour d'une vision, d'une démarche et d'un projet dont on voit les points communs : ils sont construits à partir du besoin d'analyser et de donner à voir des ressources souvent ignorées en même temps qu'ils soulignent l'importance de leur prise en compte par l'institution scolaire. De ce fait, quoiqu'encore peu abordée dans la littérature scientifique, leur articulation se révèle féconde dans le cas, entre autres, de « contexte[s] linguistiquement hétérogène[s] » (de Saint-Georges *et al.* 2017)⁴ comme celui dans lequel s'est déroulée l'activité dont nous nous proposons d'étudier quelques extraits dans cette contribution.

2.2. Des littéracies plurilingues aux plurilittéracies

Issue des recherches canadiennes, la notion de littéracie a évolué et s'est enrichie au fil des recherches et des observations de terrain depuis les années 1990. Désignant au départ la capacité à interpréter le monde de l'écrit autour de soi, elle a ensuite inclus les modalités orales et hybrides du langage (prise en compte des nouvelles technologies, des formes audio-orales qui affectent l'orthographe, du graphisme dans les messages écrits, etc.) et dépassé, sur le plan linguistique, la conception critiquée de « maîtrise d'une langue », pour aller vers l'aisance à circuler dans divers usages sociaux de façon adéquate (*cf.* Rispaïl 2011 ; 2020). Il découle de ces évolutions que les compétences littéraciques diffèrent d'une personne à une autre, puisque leurs besoins sociaux diffèrent eux aussi : ils peuvent couvrir tous les domaines de la vie quotidienne, qu'ils soient professionnels ou pas. Un ouvrier sur un chantier du bâtiment n'aura pas les mêmes besoins en lecture qu'un.e secrétaire dans un bureau de poste, un.e client.e⁵ dans un restaurant ne doit pas lire les mêmes objets qu'un.e touriste dans un musée. Remplir un chèque demande d'autres compétences que rédiger une liste

⁴ Les auteur.e.s de l'article en question proposent un éclairage très intéressant sur le recours à des outils relevant de deux paradigmes initialement distincts, notamment la sémiotique sociale pour l'approche multimodale des discours et « la linguistique appliquée » (*sic*) pour le plurilinguisme afin de comprendre des appréhensions que peuvent avoir les enseignants débutants confrontés à la diversité linguistique de leurs classes

⁵ Dans cette contribution, nous avons adopté pour le modèle aléatoire de l'écriture.

de courses, etc. Par conséquent, les besoins littéraciques se modifient au fil d'une vie, ils ne peuvent être qu'individuels et ils se développent en interaction avec toutes les possibilités langagières et interactionnelles mises en œuvre par une société, dans un temps T et un espace E donnés. C'est ainsi que le migrant issu du Soudan, d'Afghanistan ou d'Arménie qui arrive en France, à Saint-Étienne, pour une période et une suite indéterminées (va-t-il rester ? être envoyé ailleurs ? devoir se cacher ? retourner dans son pays ?) ne sera pas confronté aux mêmes situations littéraciques (pour lire et écrire) que s'il s'installe dans cette ville et inscrit, un an plus tard, ses enfants dans une école. Et ses enfants eux-mêmes seront confrontés à d'autres besoins que leurs parents, dans le même moment T, mais dans un espace E différent, pour s'intégrer dans le système scolaire français.

Replacer ainsi un acteur social dans son parcours de vie invite à intégrer les paramètres discursifs de ce parcours, puisqu'ils vont entrer en contact avec les nouveaux codes du pays d'accueil à découvrir et à acquérir : salue-t-on de la même façon que dans le pays d'origine ? s'adresse-t-on de la même façon à des personnes d'âges différents ? pose-t-on les mêmes formules de politesse en début et fin d'un courrier administratif ?, etc. C'est ainsi que nous sommes amenées à parler de « littéracies plurilingues » pour décrire et étudier les phénomènes liés aux étapes littéraciques d'entrée dans un espace / temps nouveau : elles supposent, de la part de l'apprenant.e, un aller / retour permanent entre ce qu'il / elle sait et ce qu'il / elle doit apprendre, ce qu'on peut appeler une « auto-conscience », donc entre les langues rencontrées dans sa vie passée (de la ou des langues d'origine jusqu'aux langues des espaces traversés) et la réponse aux nécessités de sa vie du moment.

On peut déduire de l'exemple ci-dessus trois points importants pour notre recherche et le présent article :

- 1) la complexité littéracique est indissociable du contexte de vie de celui ou celle dont on veut évaluer les besoins et compétences ;
- 2) elle impose aussi que la description de ce contexte prenne en compte les étapes linguistiques et communicationnelles par lesquelles est passé.e l'apprenant.e, donc ses compétences pluriculturelles et plurilinguistiques ;
- 3) il est nécessaire que la personne en question soit consciente de ce qu'elle vit, de l'espace / temps qui la détermine, *hic et nunc*, sur le plan social, et des phases biographiques et sociolinguistiques qui l'ont menée dans cet E / T.

La prise de conscience de ces étapes (par l'enseignant.e et par l'apprenant.e) et leur nécessaire verbalisation influenceront sur les actions didactiques à mettre en œuvre, dans une situation scolaire, ou plus généralement d'enseignement

ou de transmission linguistique. Il importe alors de proposer aux apprenant.e.s tous les moyens de communication possibles pour qu'ils / elles transmettent leur expérience, la mettent en ordre et en conscientisent les composantes. Pour cette raison, outre l'appel à toutes les langues des apprenant.e.s, dans le cas des jeunes adolescent.e.s qui constituent la population de notre recherche, il est important de leur laisser libre accès à d'autres moyens de communication non linguistiques, ou qui accompagnent les langues : le dessin, les schémas, les signes symboliques, etc. On obtient alors des objets plurilingues et plurilittéraciés, dans le sens où ils donnent à lire, grâce à des modalités diverses entre lesquelles le / la jeune scripteur / trice circule et fait des choix, un discours organisé et finalisé sur son parcours de vie. La permission d'aller au-delà de l'écriture, ou d'inclure dans l'écriture tout ce qui peut faire sens par une trace graphique (cf. Rispaïl 2016), légitime les productions plurielles que nous allons étudier dans notre partie d'analyse. Elle rejoint en outre des objets sociaux que peuvent rencontrer ces adolescent.e.s dans leur quotidien, comme les œuvres artistiques ou publicitaires, créant un pont souhaitable pour eux / elles entre école et environnement social.

2.3. Pratiques d'écriture réflexive

Les objets plurilittéraciés et plurilingues cités plus haut, produits dans le but de faire émerger une image de soi en situation de migration, sont susceptibles de déclencher chez l'apprenant.e des réflexions sur son propre parcours d'apprentissage, voire sur de nouvelles façons d'être élève et d'apprendre. En dehors des contextes migratoires, il est aussi devenu courant, en didactique ou en sociolinguistique, d'induire ce cheminement en proposant un travail de production écrite dans une visée « réflexive ». On confère à cet exercice une visée formative, par exemple dans les journaux d'apprentissage comme moyen de décentration⁶ (Berchoud 2002), ainsi qu'une visée introspective. C'est aussi le cas quand un.e chercheur.e est invité.e à analyser sa posture par rapport à son objet de recherche – « la réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale » (Blanchet 2009).

En sciences de l'éducation, les chercheur.e.s se sont intéressé.e.s aux pratiques littéraciées réflexives pour l'éclairage qu'elles portent sur la construction personnelle du sujet-scripteur⁷. Déjà en 2002, Chabanne et Bucheton interrogeaient la notion en question dans un ouvrage intitulé « L'oral et l'écrit réflexifs :

⁶ Causa et Cadet (2006) parlent d'une posture « d'enseignant réflexif ».

⁷ À prendre dans le sens de celui qui laisse une trace signifiante sur un support.

parler et écrire pour penser, apprendre et se construire » et ils en montraient en même temps la complexité. Ils réaffirmeront plus tard que la dimension épi- et métalinguistique est centrale dans l'écriture (réflexive) puisqu'elle « permet de retravailler la pensée qu'elle matérialise, elle permet aussi de prendre conscience des signes eux-mêmes ; toute activité d'écriture implique une activité épilinguistique et même métalinguistique dans la mesure où il faut sans cesse arbitrer des décisions linguistiques à tout niveau, choix des mots, choix des structures des arguments comme de leur arrangement textuel » (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Cette pratique et son guidage nécessaire orienté par l'enseignant.e dans le cas de notre article viseraient donc une conscientisation du processus réflexif car, comme cela a été observé dans des recherches sur des écrits monolingues, ces derniers « servent ainsi de réservoir de solutions linguistiques pour les écrits ultérieurs, comme si les réécritures successives 'cannibalisaient' les écrits précédents pour s'en nourrir » (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Outre leurs apports cognitifs, qui ne sont pas l'objet de notre étude, les écrits réflexifs participent de la construction de l'image de soi et de ses émotions et provoquent potentiellement une transformation du sujet (Chabanne & Bucheton 2006 : 3). De ce fait, les auteur.e.s définissent aussi ce type de production comme un « écrit intermédiaire » en ce qu'il relaterait des expériences pour apprendre et pour réfléchir, qui serait le fruit d'étapes essentielles et le reflet de l'élaboration du cognitif et de la créativité (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Pour analyser notre corpus, nous nous sommes aussi inspirées des recherches menées aux États-Unis par De Fina qui est à l'origine des travaux sur les *narratives*. Ces dernières comprennent différents types de récits qui donnent la priorité aux expériences et à la subjectivité de la personne. Les récits s'inscrivent dans le temps et dans l'espace : « from a context sensitive perspective has led to a recognition of the fact that narratives both are anchored in time and space and articulate those dimensions in different ways. This anchoring is well captured in the notion of chronotope » (De Fina 2020 : 17-18). L'analyse de ces éléments spatio / temporels définis comme des « chronotopes » (De Fina 2020 : 17-18) « has pointed to the fact that these time / space envelopes (Silverstein 2005) involve identities, in the sense that spatiotemporal configurations make available specific identities » (De Fina 2020 : 18). En ce sens, sa perspective rejoint la notion d'*identity text* (Cummins 2006) reprise par Farmer et Prasad en contexte canadien, autrement dit « 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 » (Farmer & Prasad 2014 : 85). La question de l'émergence d'une « conscience » linguistique et identitaire est

clairement pointée au Québec par Armand, Combes, Boyadjieva, Petreus et Vatz-Laaroussi (2014) dans un travail sur les textes identitaires : les élèves « sont plus conscients de leur bagage culturel et linguistique, ce qui est susceptible de leur permettre de construire leur identité de façon plus harmonieuse durant le processus d'intégration à la société québécoise » (Armand *et al.* : 26).

Si on transpose ces considérations en milieu migratoire, on comprend que les textes et dessins réflexifs aient souvent été employés comme stratégie d'une didactique inclusive autrement dit « qui essaie d'inclure tous les élèves, dans leurs différences ». Le dessin a été exploité avec cette fonction pour permettre aux élèves plurilingues de prendre conscience de leurs répertoires et pour les valoriser (*cf.* entre autres Molinié 2009 ; Castellotti & Moore 2011), au-delà de leurs compétences linguistiques et des doutes qu'elles peuvent provoquer.

L'association de pratiques plurilittéraciques à la fois réflexives, créatives et plurilingues pour des apprenant.e.s d'une langue seconde, en allant à l'encontre d'un « paradigme monolingue et mononormatif » (Blanchet 2015 : 26), semble féconde pour l'apprentissage de toute langue de scolarisation ou de toute langue nouvelle pour des élèves dont la langue familiale n'est pas celle de l'école. La démarche par les littéracies plurilingues permet d'utiliser à la fois une ou des langue(s) alliée(s) à d'autres moyens communicatifs « pour aller vers l'autre et sa vision du monde, de lier les langues de nos apprenants aux usages qu'ils en font, en tant qu'acteurs sociaux dans leur vie avant l'entrée dans nos classes [...] en ouvrant leur *zone proximale d'adaptabilité* » (Rispaïl 2016 : 30).

Aller vers la zone proximale d'adaptabilité pourrait signifier par exemple se servir des « littéracies translangagières » qui permettent de (re)negocier le sens (Canagarajah 2020 : 6) : « Translingual refers to an orientation to communication and competence that treats words as always in contact with diverse semiotic resources and constantly generating new grammars and meanings out of this synergy », et de créer un espace commun, même provisoire, entre scripteur / trice et lecteur / trice.

L'outil envisagé est donc non seulement « de nature à encourager la conscientisation du plurilinguisme » (Moore 2020 : 56) mais aussi susceptible de stimuler une comparaison enrichissante entre la L1 et la L2 : il atténue les frontières entre les langues, crée des ponts entre elles. En facilitant le processus complexe de reconfiguration du répertoire sociolinguistique en situations de migration (Villa-Perez à paraître), les plurilittéracies permettraient aux sujets de se raconter en faisant émerger des connaissances et savoirs expérientiels à réinvestir dans les apprentissages futurs.

Nous postulons pour notre part que le recours à ces outils et leur(s) articulation(s) peut permettre de développer la conscience de soi des élèves

en contact avec d'autres langues que la langue de l'école. Les outils théoriques déclinés ci-dessus (plurilittéracie, plurilinguisme, multimodalité, réflexivité) vont nous permettre d'aborder nos données de façon à la fois fine (corpus volontairement limité) et complexe (analyse qualitative), méthode à même, pensons-nous, de rendre nos conclusions transférables vers d'autres contextes migratoires et plurilingues.

3. DISCUSSION À PARTIR D'UNE SÉLECTION D'OBSERVABLES

L'étude qui suit sera précédée de quelques précisions sur la façon dont nous avons construit notre corpus et sur nos choix d'analyse.

3.1. Informations méthodologiques

Nos données sont issues du travail fait depuis des années par Laurence⁸ J., enseignante à l'époque dans un collège à Saint-Étienne, qui accueille dans sa classe des adolescent.e.s non francophones. Elle met sur pied des projets créatifs pour lesquels les élèves sont invité.e.s à rédiger des « bouts de vie », à les mettre en forme, dans un but de publication. Plusieurs ouvrages ont été financés par des acteurs (Principal et CA de collège, Conseil départemental, Archives municipales), parfois en collaboration avec notre université. L'ouvrage⁹ d'où est extrait notre corpus, intitulé « D'une vie à l'autre. Parcours migratoires d'adolescents », a été publié en 2013.

Avant de leur proposer d'écrire des textes individuels, l'enseignante invite les élèves à échanger sur les différences et les ressemblances entre leurs pays d'origine et la France; on peut donc affirmer qu'il s'agit d'une première étape visant à stimuler la réflexion à l'oral avant le passage à l'écrit. Puis, ils / elles dessinent et légendent des dessins pour illustrer les observations interculturelles échangées et, éventuellement, pour raconter et illustrer leur parcours migratoire. Pendant plusieurs semaines, ils / elles reprennent leurs dessins et leurs textes, auxquels les élèves avec les enseignant.e.s apportent variations et corrections dans la perspective d'une lecture par la communauté scolaire. Les documents finaux, agrémentés souvent d'un portrait dessiné de l'auteur.e, sont transcrits sur logiciel de traitement de textes.

⁸ Que nous tenons à remercier pour sa confiance pendant nos années de travail en collaboration.

⁹ Les productions des élèves ont été valorisées et diffusées dans le collège et à l'extérieur sous forme de livret ; plusieurs volumes ont été publiés.

Dans le cadre de cet article, nous ne pouvions les étudier tous : nous en avons choisi trois, que nous pensons représentatifs des élèves réuni.e.s dans les cours de français langue seconde, pour des raisons sociolinguistiques qui justifient l'inscription de notre travail en sociodidactique. Il s'agit des textes de Beatriz (qui vient du Portugal), de Rufus (du Congo) et de Rouchdah (de Mayotte).

Nous les avons choisis car nous voulons rendre compte, dans notre analyse, entre autres de la présence et du poids des langues des élèves dans leurs productions (*cf.* partie précédente). Cela nécessite de considérer en amont leur rapport avec la langue française, dans leurs pays d'origine. En effet, cette langue ne recouvre pas les mêmes fonctions institutionnelles et symboliques et n'a pas le même rôle dans les contextes sociolinguistiques et éducatifs du Congo, de Mayotte ou du Portugal. Dans les deux premiers, le français peut être considéré comme une langue seconde : pour le Congo, c'est la langue de l'ancien colonisateur, toujours officielle dans ce pays et présente dans le système scolaire¹⁰ ; à Mayotte, voté en 2011 département français d'Outre-Mer, le français est langue de scolarisation et de ce fait se trouve dans une position haute par rapport aux langues dites « vernaculaires », dans une situation qu'on pourrait définir de diglossique. En effet, la langue de première socialisation des locuteurs / trices est le plus souvent le kibushi ou le shimaoré¹¹. Au Portugal enfin, le français peut être considéré comme une langue « étrangère », même si la forte communauté portugaise émigrée en France garde des liens transnationaux solides avec le pays d'origine ; c'est de plus une langue latine, proche de la langue d'origine. On peut donc se demander : 1) si ces conditions extérieures ont une incidence sur la perception et les attitudes individuelles des élèves vis-à-vis des langues en présence ; 2) si cela est visible dans leurs trois textes et / ou dessins et, par conséquent, comment développer des formes de réflexivité sur la hiérarchisation des langues chez l'élève, point soulevé dans notre problématique.

Notre analyse de ces témoignages, écrits et dessinés, tentera ainsi de montrer comment se construit la prise de conscience de l'enfant venu.e d'ailleurs, destiné.e à devenir un.e élève de l'école française et francophone et en quoi la

¹⁰ Le Congo est un pays fortement plurilingue, où on compte environ 250 langues dont 4 sont considérées comme « nationales » : le kiswahili, le lingala, le ciluba, le kikongo (*cf.* Matabishi Namashunju 2014).

¹¹ Pour un état des lieux *cf.* Laroussi et Liénard (2011), et aussi deux mémoires de master 2 soutenus en 2010 à Saint-Étienne : l'un sur l'enseignement en milieu mahorais et l'autre sur le rôle des femmes et des mères dans l'école mahoraise.

multimodalité autorisée peut servir cette construction. On essaiera d'en faire une description graphique et scripturale rigoureuse, puis une comparaison, en évitant les interprétations psychologisantes déplacées, pour en tirer quelques outils didactiques susceptibles d'aider les enseignant.e.s à accueillir au mieux les enfants plurilingues.

3.2. Les étapes de la construction de soi à travers la pluralité

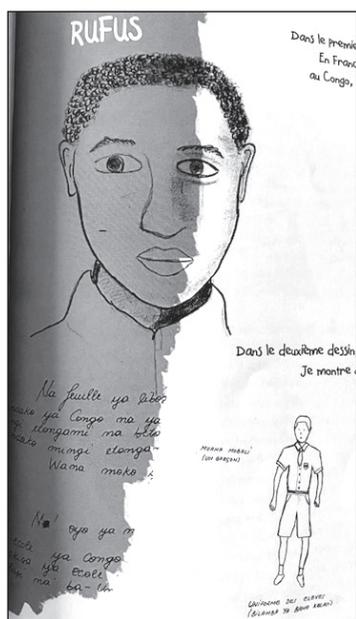
Dans cette section de notre contribution consacrée à l'analyse, nous allons nous pencher sur les productions des élèves et sur les indices qui montrent l'émergence d'une conscience et réflexivité. Ces indices ont été catégorisés comme suit : l'image de soi, les repères relatifs à l'espace / temps de la migration, la conscience de son plurilinguisme, la construction du sujet scolaire et scripteur.

3.2.1. Conscience et image de soi

Les trois productions choisies sont riches et diverses. Nous nous sommes toutefois attachées à en dégager dans un premier temps des lignes communes avant de faire ressortir dans un deuxième temps les spécificités, afin d'en tirer quelques conclusions sur la conscience de soi, que peuvent connaître tous / toutes les jeunes déplacé.e.s par mobilité imposée, voire tous les apprenant.e.s potentiel. le.s en général. Les différences ne seront pas pointées comme altéritaires mais comme des gradations de l'auto-conscience sur une échelle commune.

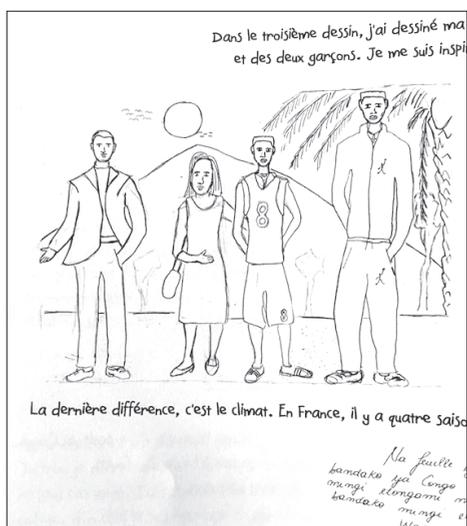
Parmi les indices de la conscience de soi, nous avons *l'image de soi* en première ligne : en effet, comment se poser comme sujet apprenant, si on ne se pose pas d'abord comme sujet tout court ? Cet enracinement en soi doublé d'une affirmation prend diverses formes dans notre corpus, graphiques, rédactionnelles, discursives et linguistiques. Signalons d'emblée que deux documents sur trois présentent en entrée un portrait de l'auteur.e (ceux de Rufus et Rouchdah) alors que Beatriz s'en est dispensée.

Rufus apparaît progressivement dans son univers dessiné sur trois pages du livret : il est en portrait à la page 1 mais seulement en page 3 dans un dessin avec les membres de sa famille, après avoir représenté « les maisons de France et du Congo » et « la différence entre les écoles » (complétée plus loin par un plan de l'école vu d'en haut).



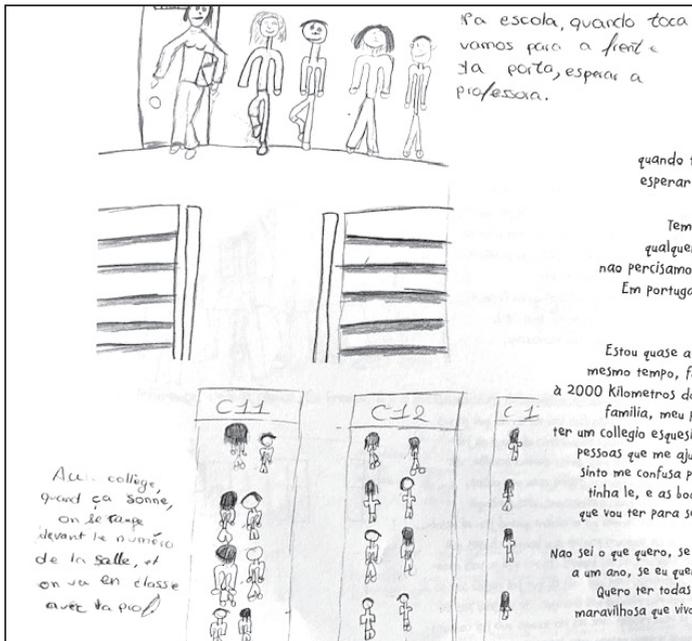
Dessin 1. Autoportrait de Rufus

Son 3^{ème} dessin propose sa famille, vue de face, « papa et maman » bien habillés, avec sac à main et costume, les frères baskets « aux trois bandes » aux pieds. On ne sait pas lequel est Rufus.



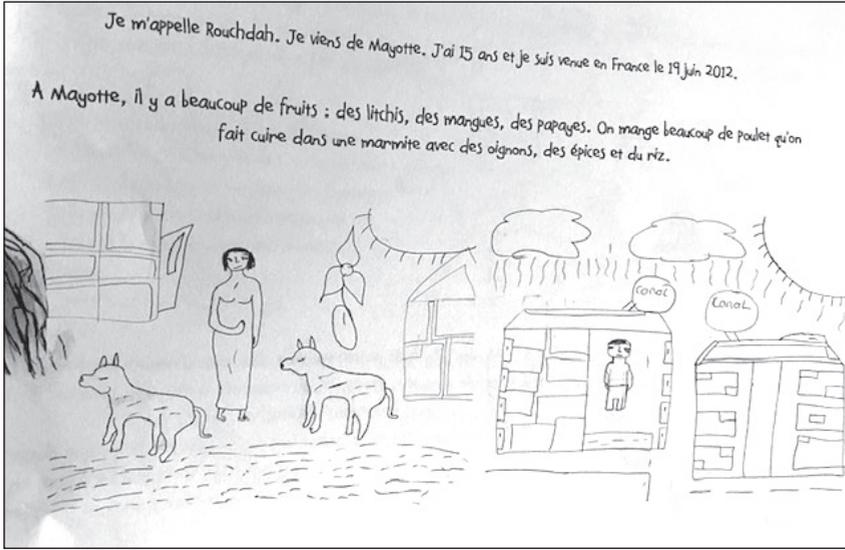
Dessin 2. Rufus et sa famille

On ne sait pas non plus où est Beatriz dans ses dessins par lesquels elle semble au contraire vouloir instaurer une distance entre elle-même et la comparaison entre ses deux lieux de vie : elle propose d'abord une carte du bassin méditerranéen, qui souligne la distance entre son pays, le Portugal et la France ; puis des enfants qui sortent joyeusement de l'école en sautant, enfin une salle de classe sous forme de plan avec des personnages schématisés classés en rangées.

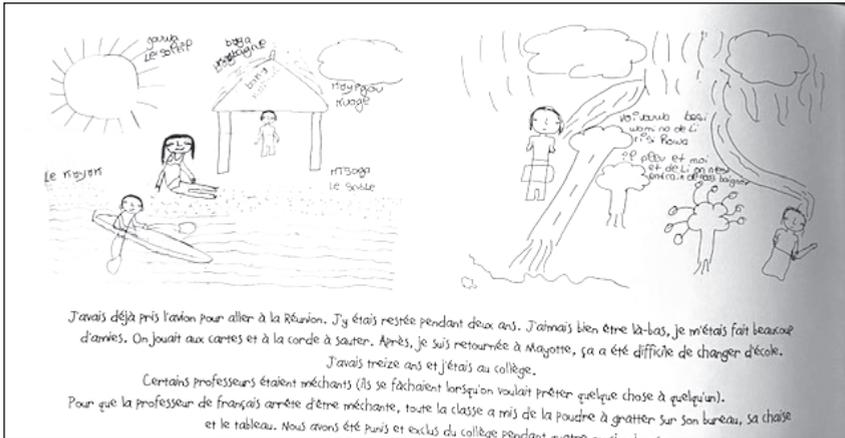


Dessin 3. Dessin de Beatriz

Une élève s'encadre dans une fenêtre de l'école, on voit une enfant avec ses deux parents : est-ce elle ? On ne le sait pas. Mais c'est par ce qu'elle appelle dans son texte « une petite carte magnétique » qu'elle apparaît pudiquement mais nommément : la carte est reproduite et Beatriz y dessine sa photo, indique son nom, le titre, une date, voilà les seuls indices, administratifs, d'elle qu'elle veut laisser. Son texte très affectif se chargera de les compléter. Quant à Rouchdah, elle a décidé de ne présenter d'elle que des « moments » vécus collectivement, sans doute en accord avec une culture de Mayotte où on est rarement seul.e et où tout est partagé : un paysage de « chez elle » (soleil, nuages, fleurs, animaux) animé par une femme au travail qui nous fait face, un enfant dans une maison qui bénéficie d'une parabole, un souvenir de baignade joyeuse à la Réunion où elle a passé deux ans et qu'elle regrette.



Dessin 4. Rouchdah, la vie à Mayotte



Dessin 5. Rouchdah, à Mayotte et à la Réunion

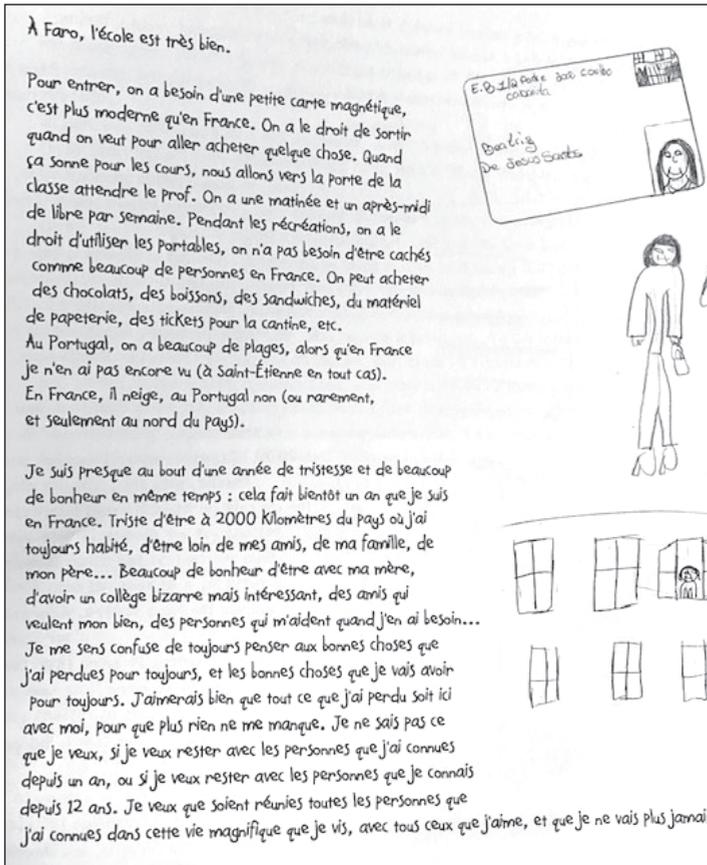
Les personnages ne sont pas nommés, on est frappé par l'ambiance que dégagent les deux scènes : paix de la vie à la campagne, joie du bord de mer, grand soleil qui déborde de la page dans les deux cas où l'image de soi est décliné à travers les paysages des pays d'origine. Qu'en est-il de la construction discursive ?

Les dessins sont accompagnés de textes bilingues, d'inégales longueurs, issus de rédaction spontanée et parfois de dictée à l'adulte ? Rufus s'y montre le moins bavard (texte court), mais il en prend énergiquement la conduite rédactionnelle

et thématique, par un « je » qui veut démontrer et décrire ? : « je vais montrer la différence entre les habitations », « c'est la différence que je remarque », « je vais aussi montrer la différence entre les écoles ». Il s'instaure en guide qui nous fait visiter son chez soi intérieur : « dans le troisième dessin, j'ai dessiné ma famille [...] je me suis inspiré d'une photo qu'on avait prise ensemble ». De leur côté, Beatriz et Rouchdah développent de longs textes (une trentaine de lignes pour chacune, réparties respectivement en deux longs textes et de petits textes explicatifs). Celui de Rouchdah est présentatif, il contraste avec le premier dessin de campagne où elle n'apparaît pas : « Je m'appelle Rouchdah, je viens de Mayotte ». Le « je » guide le récit de sa jeune vie, à travers les étapes à La Réunion, le départ de sa mère en France, les retrouvailles quand elle l'a rejointe avec ses deux frères : systèmes énonciatif et verbal donnent de la clarté narrative ? à ces méandres migratoires : « J'avais déjà pris l'avion quand je suis partie à La Réunion. » [...] « Quand je suis partie en France ... », et s'étoffent de personnages adjacents « ma mère, mon frère de 18 ans, ma grande sœur ». Ils permettent même de prévoir le futur, donnant ainsi un semblant d'équilibre et de logique au parcours familial évoqué : « L'an prochain, en 2014, nous allons retourner à Mayotte », et à l'auteure de s'enraciner dans une chronologie. Le parcours discursif de Beatriz est plus complexe car son texte est construit en deux parties distinctes : il lui faut évoquer son pays et son école pendant quinze lignes (« À Faro, l'école est très bien. Pour entrer, on a besoin ... ») avant d'arriver à s'en détacher pour affirmer brusquement son « je » à la ligne 15, en début du §2 : « Je suis presque au bout d'une année de tristesse ... ». Le texte est très construit et fait passer le / la lecteur / trice de la description (du Portugal) à son monde intérieur qui s'ouvre néanmoins sur l'avenir : « ... cette vie magnifique que je vis, avec tous ceux que j'aime et que je ne vais plus jamais oublier. ».

On voit dans ces trois exemples comment le texte lui-même construit et affirme le sujet, avec des étapes et des modalités différentes de l'un à l'autre.

Pour conclure cette première approche, il nous semble que l'exercice proposé a donné à l'image de soi de ces jeunes adolescent.e.s une occasion de sortir de l'ombre, entre contrainte et liberté littératiques, en surmontant les obstacles linguistiques et en mettant en valeur les difficultés personnelles et culturelles (froid, déplacement, tristesse) pour en faire des objets de discours identitaires et assumés. Ils / Elles se sont saisi de l'espace de créativité offert pour se l'approprier et y construire une image d'eux / elles-mêmes, de l'élève en France qu'ils / elles sont devenu.e.s, dans laquelle ils / elles peuvent se reconnaître et avancer, entouré.e.s de leur jeune passé nommé et par là reconquis. L'approche sémiotique globale, prônée par le paradigme multimodal et plurilingue, peut donc participer au processus d'émergence d'une conscience de soi chez les élèves ou contribuer à renforcer une conscience en construction.



Dessin 6. Texte de Beatriz

Nous pouvons à présent renforcer notre analyse par leur relation qu'ils / elles entretiennent avec les lieux et les temps (E / T) évoqués.

3.2.2. L'appropriation des espaces-temps de la migration

Il semble que l'écriture permette aux élèves de s'approprier cet espace / temps, dans sa mobilité et son évolution. Trouvant les mots pour le dire, ils / elles s'en saisissent au lieu d'être saisis.e.s par les circonstances de leur déplacement. Cela se fait par la double démarche proposée par l'enseignante : échanger sur les différences et les mettre en mots puis raconter au besoin l'expérience migratoire.

Les productions de Rouchdah et Beatriz suivent les deux volets de la consigne alors que Rufus en reste à la démarche comparative entre les deux pays. Le

passage de l'un à l'autre n'est pas évoqué – volontairement sans doute. De ce fait les productions de Rouchdah et Beatriz s'apparentent davantage à des récits de vie dans la mesure où la narration fait écho à un temps et / ou à un espace précis de leur vie. Si on observe leur phrase initiale : « Je m'appelle Rouchdah. Je viens de Mayotte. J'ai 15 ans et je suis venue en France le 19 juin 2012 » ou « je suis presque au bout d'une année de tristesse et de beaucoup de bonheur au même temps : cela fait bientôt un an que je suis en France. Triste d'être à 2000 kilomètres du pays où j'ai toujours habité... », on voit que l'écrit réflexif assure sa fonction d'écrit intermédiaire car les différentes étapes de sa réalisation favorisent l'émergence de l'expérience migratoire sous forme de narration et pour Beatriz d'émergence des affects. La présence d'indices temporels et spatiaux (dates, noms propres, distance chiffrée) marque le début narratif et, conjuguée au « je », donne au texte ses dimensions identitaires et autobiographiques. On retrouve la notion de « chronotope » explicitée par De Fina dans la partie précédente (cf. 1.2).

Par ailleurs, les trois élèves s'approprient dans leurs dessins des espaces qu'ils / elles ont traversés ou qui les ont accueillis : maisons en béton (France), en briques (Congo), en parpaings (Mayotte), vue aérienne de l'école et, comme pour faire lien, mini-bus de transport des élèves pour Rufus ; carte géographique, portail et sortie de l'école, plan et porte de la classe pour Beatriz ; ferme, intérieur de maison et lieux de loisirs pour Rouchdah. Le dessin sert surtout à se souvenir, à faire émerger le contraste.

Ce processus est bien mis en lumière par Rouchdah qui, après un parcours de « migration multiple » (cf. à ce propos Totozani & Villa-Perez à paraître), compare sa double expérience de Mayotte, puis de la Réunion (« ça a été difficile de changer d'école ») à celle de la France. Car c'est bien la démarche de comparaison qui débouche sur l'explicitation du rapport aux E / T des trois élèves que l'écrit contribue à développer pour qu'ils / elles s'approprient leurs espaces de vie. L'école, l'expérience éducative, et les divergences entre les trois pays sont cités en premier, avec une priorité pour l'« avant ». Et dans ce passage de relais spatio-temporel, les langues jouent un rôle primordial, même s'il n'est pas explicité en tant que tel : elles prennent place dans les paysages, entre mots et dessins, comme naturellement.

3.2.3. Construction du sujet à travers son plurilinguisme

Un autre indice de construction et de conscience de soi nous paraît être de nature linguistique, puisque les scripteurs / trices pouvaient utiliser les langues de leur choix dans leur production. Chacun.e a décidé de faire intervenir sa langue d'origine, comme une couleur supplémentaire et indispensable à donner

au document, une sorte de cadeau au / à la lecteur / trice, dont on ne sait pas s'il / elle saura en percer le mystère, un clin d'œil aussi peut-être aux autres « natifs / ives » qui pourraient lire l'ouvrage. Rouchdah émaille ses dessins de légendes bilingues, parfois en français (« le soleil »), parfois en shimahoré. Parfois, on a le message dans les deux langues, avec traduction. Beatriz traduit carrément tout son texte en portugais, ou plutôt elle a demandé que tout le texte d'origine paraisse sur le document, autre affirmation de soi qu'elle veut laisser comme trace, puisque le texte en portugais est en fin de document. Par ailleurs, elle a pris la peine d'écrire de sa main deux légendes qui illustrent un dessin, pour expliquer un moment de la vie de classe : « Au collège quand ça sonne ... » et « A escola, quanto toca ... ». Elle se pose ainsi elle-même comme bilingue, entre les deux cultures, les deux lieux et les deux langues, de façon équilibrée et maîtrisée. La langue de Rufus, le lingala sans doute d'après nos informations¹², encadre son document : elle apparaît sous son portrait de départ puis en fin de production, par un texte répété en 3 paragraphes d'une dizaine de lignes manuscrites. S'en détachent pour nous les mots « France, Congo, Papa, maman, uniforme », qui créent le lien avec le texte français dont il est la traduction. On peut se demander aussi quel positionnement face à leurs langues apparaît dans le texte et l'agencement de ses divers éléments.

Prenons l'exemple de Rouchdah. On l'a dit, le shimaoré accompagne les deux dessins représentant une partie de plage. Trois personnes sont représentées ; il se peut, mais ce n'est pas dit, que l'une d'entre elles, une fille assise sur le sable, corresponde à l'élève. Dans le marquage bilingue des éléments du paysage, le shimahoré précède spatialement le français dans la traduction : le soleil (*jouwa*), le nuage (*myigou*) ou le sable (*mtsoga*) plage, etc. L'écriture tâtonnante en français « il pleu et moi et de Li on n'est entrain de nous baigner » permet à l'élève d'évoquer le souvenir heureux de la baignade avec des ami.e.s ou sa famille : et elle le fait en français pour ses actuel.le.s camarades en France.

Chez Rufus, la légende en lingala également revêt également une fonction traductive. Le texte en français est intercalé entre les dessins. Sa langue d'origine accompagne des personnages représentés sur la première page de son récit, un garçon (*muana mobali*), une fille (*muana muasi*), des écoliers en uniforme (*bilamba ya bana kelasi*) et le lieu l'école (*kelasi*). L'auteur prend place entre les deux langues qui l'enracinent dans sa vie.

Chez Beatriz, le texte en français précède le texte en portugais, comme si elle voulait s'affirmer en français et tourner la page de sa vie d'avant. Le portugais re-

¹² Nous ne savons travailler qu'ensemble. Merci à Laurence Joffrin, Christine Perego, Louis-Jean Calvet, Guy-Roger Cyriac Gonné-Apondza, Dipo Ilaboti, Lynda Chellal, Lê Thi Phuong Uyen, pour nous avoir aidées à reconnaître les langues des élèves, à compléter notre bibliographie et nos traductions.

vient accompagner le dessin de la deuxième page pour décrire un *habitus* scolaire distinct dans les deux pays : en France, les élèves attendent l'enseignant.e devant la classe, à la différence du Portugal. On pourrait prolonger didactiquement cette alternance maîtrisée et signifiante des langues dont les élèves ont fait l'expérience dans leur vie et qu'ils / elles réitèrent dans leurs productions, en mettant à profit le processus réflexif engendré par l'écrit intermédiaire, pour des apprentissages futurs, linguistiques et non linguistiques, indépendamment du niveau de proximité de ces langues.

On peut dire pour conclure que la langue d'origine occupe une place de choix dans les textes de Rufus et Beatriz : par le positionnement du lingala chez le premier, car il est situé sous le portrait de l'élève et encadre le récit sur le pays d'origine en ouverture et en clôture ; chez la deuxième parce que tout le texte français est traduit et qu'elle octroie donc un espace égal au portugais, elle apparaît symboliquement au cœur d'un espace équilibré entre les deux langues. En revanche, l'emploi du shimaoré, langue minorée à Mayotte, est plus timide chez Rouchdah, alors que le français est doté d'un poids important, ce que confirment les recherches sociolinguistiques qui convergent vers la valorisation de cette langue à Mayotte « autrefois exclu(e) de la sphère familiale. Le français commence à y être présent, et est fortement revendiqué par les jeunes » en tant que « langue de l'avenir », « langue de la promotion sociale », « langue de la réussite professionnelle » (Laroussi 2015).

Ne cachons toutefois pas l'ambivalence¹³ possible de cette langue pour l'élève. C'est ce que suggère l'anecdote qu'elle rapporte : « Certains professeurs étaient méchants [...]. Pour que la professeur de français arrête d'être méchante, toute la classe a mis de la poudre à gratter sur son bureau, sa chaise et le tableau. Nous avons été punis [...] ». Est-ce un hasard, si parmi les professeurs « méchants », c'est l'enseignante de français qui a été visée par les élèves... ?

Pour finir, des jugements, évaluations sur leurs langues émergent-ils des témoignages étudiés ? par quels phénomènes discursifs des scripteurs / trices ? L'activité épilinguistique est « constitutive de l'activité langagière et de son appropriation, conçue comme activité de production et d'interprétation des énoncés » (Boutet *et al.* 1983 : 214, dans Canut 1998 : 75). On peut donc chercher dans les productions analysées des traces de cette activité de « ce qui se dit sans se dire » (Canut 1998 : 71 ; Gombert 1990), qui seraient au croisement de la mise en mots et en langues et du langage iconographique.

Chez Rouchdah, seul le choix de l'anecdote déjà citée dévoile peut-être une relation problématique au français, même si c'est au travers de l'enseignante

¹³ Cf. Mehmet-Ali Akinci, Foued Laroussi et Kutlay Yağmur (2009) dans leur étude quantitative sur le choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte soulignent l'« hétérogénéité des comportements face au français et aux langues vernaculaires ».

de français. Mais on l'a dit, l'équilibre semble finalement prévaloir, en faveur du français qui donne à l'élève « sa place dans son groupe d'apprentissage » (Smuk 2018 : 141).

Rufus, le Congolais, paraît engagé dans une démarche similaire. Du point de vue de la forme, les parties en langue d'origine disposées comme un poème, sont écrites dans une graphie plus petite que les parties en français. Devrait-on y voir, même symboliquement, une « conscience de ses préférences et / ou besoins cognitifs, affectifs, sociaux, culturels ou autres » (Smuk 2018 : 140) en même temps qu'une conscience de la minorisation de sa langue ? Il veille toutefois à assurer un équilibre entre les deux langues : sa conscience d'être entre deux langues, comme entre deux pays se dessine ainsi en creux.

Beatriz du Portugal choisit, elle aussi, l'équilibre : le passage d'une langue à l'autre est « fidèle » et linéaire. Comme en elle, où cohabitent bonheur et tristesse. Elle dévoile sans doute des capacités d'autocontrôle (pas de portrait initial, pas de dessin où elle soit reconnaissable) (Smuk 2018 : 141) dans ses choix linguistiques et iconiques qui font écho à son discours : « Je me sens confuse de toujours penser aux bonnes choses que j'ai perdues pour toujours, et les bonnes choses que je vais avoir pour toujours [...] Je ne sais pas ce que je veux, si je veux rester avec les personnes que j'ai connues depuis un an, ou si je veux rester avec les personnes que je connais depuis 12 ans. »

En résumé, l'analyse des non-dits et des choix linguistiques et graphiques effectués sont éloquents : ils disent le désir d'équilibre de ces adolescent.e.s, dans tous les domaines de leur vie, et nous posent une nouvelle question sur laquelle nous reviendrons en conclusion.

3.2.4. Construction du sujet scolaire et scripteur

Nous ne pouvons oublier qu'outre leur construction identitaire, c'est la construction de sujets-apprenant.e.s et en l'occurrence de sujets-scripteurs / trices, que vise l'activité didactique analysée dans cet article. Le long temps de maturation sur les textes d'origine pour arriver au produit final publiable permet de déceler dans ces derniers de nettes avancées cognitives vers une certaine « maîtrise » de l'écrit scolaire, qui va largement au-delà du simple français écrit pour déboucher sur l'écrit scolaire « en » français. Consultée pour cet article, l'enseignante nous l'a confirmé par écrit, laissons-lui la parole : « moments particulièrement privilégiés d'écriture à quatre mains, à deux voix, parfois à deux langues. Il a pu arriver que tel élève dise son récit à l'adulte qui retranscrivait intégralement, que tel élève écrive son texte sans que nous ne le retouchions (peut-être quelques points de morpho-syntaxe), le plus souvent il ou elle com-

mençait à écrire en relation avec le dessin, et l'adulte demandait des précisions, retravaillait, réalisait une activité de composition du texte plus ou moins importante en fonction du niveau de littératie des élèves. »

Dans ce sens, nous reprendrons à notre compte les déclarations de Bucheton et Chabanne pour affirmer que toute activité langagière est en soi épilinguistique, car elle suppose une suite de décisions concernant la forme visuelle à donner à un produit scripto-graphique, sa disposition sur la page, la hiérarchisation de ses éléments, la mise en valeur de titres ou mots isolés entre les dessins ou dans l'espace, la grosseur des caractères, la mise en paragraphes, etc. Sur le plan discursif, les procédés linguistiques acquis dans l'exercice de création sont riches et divers : système énonciatif (je, nous, on, etc.), temps verbaux du récit, expressions des temps et des lieux (« en France / au Congo », « 2000 kms », « pour toujours », « de Mayotte », « l'an prochain en 2014 », « là-bas », etc.), ordre chronologique ou comparatif, précisions lexicales, etc. Comme le dit autrement Ricoœur, « si l'action peut être racontée, c'est qu'elle est déjà articulée dans des signes, des règles, des normes... » (Ricoœur 1983 : 91). L'élève fait des choix parmi les divers types de discours attendus ou possibles, les mises en valeur de tel ou tel élément de son vécu (école, mini-bus, plage, maison, anecdotes) : la mise en récit permet une transformation de soi tant sur le plan identitaire que sociocognitif, on assiste ainsi à la naissance d'une *identité énonciative* (Guibert 2000) préalable à une identité cognitive en germe. Le « je », sujet de l'action, adopte pour écrire une attitude d'auto-observation, d'auto-analyse de ce qui s'est produit : Rufus : « C'est la différence que je remarque », « J'ai pris l'exemple d'une maison au Congo », « Je me suis inspiré de ... » ; Beatriz : « j'aimerais bien que tout ce que j'ai perdu soit ici pour que plus rien ne me manque », « Je me sens confuse de toujours penser aux bonnes choses que j'ai perdues pour toujours, et aux bonnes choses que je vais avoir pour toujours. » Rouchdah « le voyage a duré un jour, c'était trop long et je n'ai pas réussi à dormir. », « J'aime la France parce qu'ici c'est bien. » Le « je » devient alors un.e autre. La double position de sujet / objet favorise le développement de l'activité réflexive du sujet. En effet, en écrivant, le sujet découvre des aspects méconnus de lui-même par la prise de recul sur des actions et situations passées.

4. CONCLUSIONS

L'ensemble de nos résultats nous semble confirmer les intuitions de départ de l'enseignante qui a partagé avec nous l'expérience et les ouvrages conçus avec ses élèves : à savoir qu'ouvrir la porte, dans la classe, aux divers moyens d'expression qu'offre le monde de la créativité ouvre en même temps la porte

à l'expression d'affects et de pensées structurantes pour celles et ceux qui s'en emparent, dans un cadre lui-même marqué par l'ouverture et la bienveillance. Dessins, schémas et outils numériques (pour la mise en forme des textes non manuscrits) sont venus à l'aide de la simple activité scripturale qui, sollicitée seule, aurait pu constituer un obstacle. Les langues y cohabitent pour donner à chacun.e son individualité. Les adolescent.e.s à l'œuvre dans ce projet ont construit les données de notre corpus autant qu'ils / elles se sont construits eux / elles-mêmes, se situant dans le temps, l'espace et leur environnement relationnel, passé et présent. Notre analyse révèle en outre le potentiel de cette démarche pour mettre au jour les attitudes des élèves vis-à-vis de la langue de scolarisation, les formes de hiérarchisation entre la langue 1 et la langue 2, etc. À travers cet outil, l'enseignant.e peut encourager le capital réflexif, guider la déconstruction de ces hiérarchisations, prendre la mesure de l'impact des langues et expériences éducatives d'origine pour tendre vers la construction du sujet scolaire. Ce faisant, les opérations de mise en ordre demandées par l'écriture deviennent des étapes de mise en ordre de soi, donc participent à la légitimation du sujet-élève que chacun.e tend à devenir, dans son nouvel environnement.

En même temps que ces considérations conclusives, de nouvelles réflexions et interrogations émanent de notre analyse. Ainsi, si dans ses objectifs et les ressources qu'elle promeut, la matrice de la multimodalité des moyens graphiques sollicités¹⁴ se dessine comme porteuse d'ouvertures pour l'école et l'enseignement et l'apprentissage des langues, contribue-t-elle vraiment à sortir du paradigme monolingue et mononormatif ? Ou n'est-elle en place que pour y mener plus sûrement, vu les principes du système scolaire ? Serait-elle plutôt adaptée pour dire des moments de mutation ? Des études longitudinales qui suivraient ce type d'élèves sur plusieurs années pourraient apporter des éléments de réponse à ces questions. Et si la multimodalité fait la preuve de son efficacité sur le long temps, d'autres questions se posent alors : comment y intégrer autrement que par leur simple aspect technique les atouts du numérique et la dynamique créative qu'il offre ? Pour ne pas marginaliser les pratiques réflexives et leurs acteurs (enseignant.e.s et élèves), il nous faudrait aussi d'urgence créer des outils d'observation, d'évaluation et d'analyse pour les faire vivre et les transmettre. La didactique rejoint ici la recherche car elles doivent toutes deux enrichir leur répertoire notionnel (faut-il parler de scription ? de graphisme ? de multigraphisme ? distinguer pluri- et multi- comme pour les langues ?), construire des

¹⁴ Laurence J. a poursuivi son exploration plurielle dans ses classes. En 2017, elle a publié avec ses élèves, grâce au soutien financier de la Fondation UJM, un très beau petit livre intitulé « *Les oiseaux amphibies* », où elle propose à ses élèves de faire leur auto-portrait (citons-la dans la 4^e de couverture) et de dire « leur identité en mutation [...] à l'aide de plusieurs moyens d'expression visuels et discursifs, le dessin, la photo, les mots et / ou le texte ».

critères d'observation et de comparaison (genrée, par âge, etc.). La démarche didactique et scientifique est pour l'instant faite de strates qui se recourent parfois : on aura senti nos hésitations d'analyse dans notre 2^e partie, résolues par la co-signature et la co-réflexion, ce qui souligne la nécessité d'affiner nos outils méthodologiques. Ainsi, on manque de lexique pour décrire le non dit des productions graphiques : comment les déceler avec rigueur dans la multimodalité ? Au-delà de l'expérience particulière où s'enracine notre étude, quelles formes observables, verbalisables, transférables, nous offrent-ils ? L'analyse n'est pas sans risque non plus : comment ne pas tomber dans le psychologisme ou l'émotion faciles qu'induisent souvent les études de cas pour rester dans une optique cognitive, au profit des élèves ?

Nous ne pouvons terminer sans souligner le fait que la multimodalité littéracique est indissociable de ce qui la précède et ce qui la suit : à savoir, dans le cas étudié, des discussions orales entre élèves proposées avant les écritures individuelles ; et du produit final, élaboré après de longs dialogues de travail avec l'enseignante et ses aides, destiné à faire connaître autour de soi les expériences relatées. On n'écrit pas pour soi mais pour d'autres, pour les autres, on ne se construit pas son identité sans l'autre. Ces moments d'interactions sont autant de moments sans doute où l'auto-conscience est sollicitée : Chabanne et Bucheton (2002) parlent d'« oral réflexif », caractérisé par un rapport à une altérité contextualisée et socialisée. C'est la promesse de l'ouvrage dont nous tirons notre corpus, richement illustré et attrayant : sortir de la classe et atteindre les autres acteurs et actrices du collège.

Nous espérons avoir prouvé que, dans les potentielles démarches menant à l'auto-conscience, les créations réflexives ont leur place, ainsi que les recherches qui permettront de mieux les appréhender.

RÉFÉRENCES

- Akinci, M.-A. / Laroussi, F. / Yağmur, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. In : F. Laroussi / F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* (p. 37-52), Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Armand, F. / Combes, E. / Boyadjieva, G. / Petreus, M. / Vatz-Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, 173, 25-27.
- Barré de Miniac, C. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 111-123.
- Barré de Miniac, C. / Brissaud, C. / Rispaïl, M. (2004). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

- Beal, V. / Cauchi-Duval, N. / Gay, G. / Morel Journal, C. / Sala Pala, V. (2020). Saint-Étienne, ville réelle. In : V. Beal / N. Cauchi-Duval / G. Gay / C. Morel Journal / V. Sala Pala (dir.), *Sociologie de Saint-Étienne*, (p. 9-33), Paris : La Découverte.
- Berchoud, D. (2002). Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & Formation*, 39, 43-158.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de Sociolinguistique*, 14, 145-152.
- Blanchet, P. (2015). Plurilinguismes et Lit(t)éracies : problématiser les enjeux interculturels, éducatifs et sociétaux. In : A. Belhadj Hacem / I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (p. 21-35), Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2009). Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain, à la posture du chercheur. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 27-42.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translanguaging writing*. London et al. : Routledge.
- Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, 31, 69-90.
- Causa, M. / Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels modèles? Quelles représentations?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 69-83.
- Chabanne, J.-C. / Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In : M. Molinié / M.-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité. Actes du colloque de Cergy-Pontoise* (p. 51-68). Marseille : Ancrages éditions.
- Cortier, C. (2021). « Chansons ouvrières et métiers en chansons à Saint-Étienne : jalons, témoignages et représentations d'une histoire industrielle et sociale ». In : M. Rispaïl (dir.), *Quand les chansons disent les mouvements du monde* (p. 21-56). Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (2006). Identity texts : the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In : O. García / T. Skutnabb-Kangas / M.E. Torres-Guzmán (dir.), *Imagining multilingual schools languages in education and glocalization* (p. 51-68). Berlin : De Gruyter.
- De Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas, *Carnets d'atelier de sociolinguistique (In siècle après le « cours » de Saussure. La Linguistique en question)*, 1, 81-228.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Vol. 1 et 2. Paris : L'Harmattan.
- Fabre-Cols, C. (2001). Les nouveaux écrits à l'école. Nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs. *Lidil*, 23.
- Farmer, D. / Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol Revue de Sociolinguistique en ligne*, 24, 80-98.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Graci, I. / Rispaïl, M. / Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école pluri-lingue*. Paris : L'Harmattan.
- Guibert, R. (2000). L'identité énonciative : une notion pour construire la relation de soi à l'autre. *Questions de recherche en éducation : action et identité*, 2, 177-193.
- Joffrin L. (2017). *Les oiseaux amphibiens, Autoportraits graphiques d'adolescent.e.s immigré.e.s à St-Étienne*. Saint-Étienne : No partiran.
- Joffrin, L. / Latta, C. (2013). *D'une vie à l'autre. Parcours migratoires d'adolescents*. Saint-Étienne : Collège Claude Fauriel.
- Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. In : V. Rivière / N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation* (p. 23-48). Lyon : Éditions de l'ENS.

- Lapique, V. / Totozani, M. (2017). Valorisation de la diversité linguistique dans les classes de français en France et formation à la citoyenneté : quelles articulations? Quelles perspectives?. In : C. Eid, A. Engelbert (dir.), *Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle. Français langue ardente. Actes du XIVe Congrès mondial de la FIPF 5* (p. 181-192). Liège : FIPF.
- Laroussi, F. / Liénard, F. (2016). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 125-135.
- Lüdi, G. / Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Matabichi Namashunju S. (2014). Les langues nationales congolaises et le français : quelles stratégies pour un partenariat prometteur? In : M. Nglasso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité* (p. 411-429). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Molinié, M. (2009). Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. Vers un paradigme réflexif? Conditions, modalités, conséquences. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 103-128.
- Molinié, M. / Moore, D. (2012). La littératie, une « Notion en questions » en didactique des langues (NEQ). *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 9-12.
- Moore, D. (2020). Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation : interrogations en didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, n° spécial, 35-59.
- Moore, D. / Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In : P. Blanchet / P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 118-132). Paris : Éditions des archives contemporaines / AUF.
- Moore, D. / Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 (2), 32-66.
- Rispail, M. (2011). Littératie : une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques, *Forumlecture.ch*, 1, 1-11.
- Rispail, M. (2016). Enjeux littératiques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques. In : C. Colombel-Teuira, V. Fillol, S. Geneix-Rabaut (dir.), *Littératies en Océanie* (p. 17-45). Paris : L'Harmattan.
- Rispail, M. (2020). La posture littératique : une école de modestie et d'étonnement, *Forumlecture.ch*, 2, 1-19.
- de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In : L. Filliettaz / I. de Saint-Georges / B. Duc. (dir.), « Vos mains sont intelligentes! » : interactions en formation professionnelle initiale (p. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- de Saint-Georges, I. / Garofalo, V. / Weyer, D. (2017). Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant en contexte linguistiquement hétérogène. *Forumlecture.ch*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/598/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf [accès : 08.10.2021].
- Smuk, M. (2018). Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Glottodidattica*, XLV/1, 133-146.
- Totozani, M. / Villa-Perez, V. [à paraître 2022]. Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration, *Glottopol Revue de sociolinguistique*, 3.
- Young, A. / Hélot, C. (2004). L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école. [Paper presentation]. 7. Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon : France.

- Villa-Perez, V. / Tomc, S. (2020). L'impensé des plurilingues en devenir en France. Pour des gestes professionnels bienveillants. In : L. Biichlé / A. Dinvaut (dir.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistique* (p. 165-182). Paris : L'Harmattan.
- Villa-Perez, V. (2019). Littéracies universitaires : quels enjeux pour la sociodidactique?. In : B. El Barkani / Z. Meksem (dir.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail* (p. 155-172). Bruxelles : Collection Proximités – Sciences du Langage.
- Villa-Perez, V. (2021). Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de pluri-mobilité : des notions imbriquées? *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1 (19), 101-126.

Received: 08.10.2021; **revised:** 24.01.2022

MARIELLE RISPAIL

Université Jean Monnet Saint-Étienne

marielle.rispail@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0002-1735-2040

MARINE TOTOZANI

Université Jean Monnet Saint-Étienne

marine.totozani@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0003-3480-7921

VALERIA VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet Saint-Étienne

valeria.villa@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0002-6296-357X