



**HAL**  
open science

# Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme

Dimitra Tzatzou

## ► To cite this version:

Dimitra Tzatzou. Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2021, 18-2 (18-2), 10.4000/rdlc.9573 . hal-04827277

HAL Id: hal-04827277

<https://hal.science/hal-04827277v1>

Submitted on 9 Dec 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

---

# Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme

Dimitra Tzatzou

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9573>

DOI : [10.4000/rdlc.9573](https://doi.org/10.4000/rdlc.9573)

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Dimitra Tzatzou, « Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 26 août 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9573> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9573>

---

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme

Dimitra Tzatzou

---

## Introduction

- 1 Au sein de la société grecque, des chercheurs.euses ont mis en lumière les représentations et les idéologies sous-jacentes des enseignant.e.s à propos du bilinguisme de leurs élèves, en démontrant de cette façon la nécessité de leur proposer une formation. Ainsi, diverses recherches ont souligné que le multilinguisme des élèves est perçu par les enseignant.e.s comme un problème éducatif qui influence négativement la maîtrise de la langue grecque (Govaris *et al.*, 2010 ; Skourtou, 2002 ; Tressou & Mitakidou, 2003) et plus globalement que le bilinguisme des enfants immigrés reste « invisible » au sein de la classe (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011 ; Tsokalidou, 2005, 2012). Cette situation est due notamment au fait que les enseignant.e.s n'ont pas reçu de formation sur les questions de bilinguisme, de développement des langues et d'apprentissage/enseignement des langues secondes (Chatzidaki, 2012). Ainsi, leurs « pratiques multilingues [...] font rarement référence à la langue familiale des apprenants multilingues et se limitent aux éléments folkloriques de l'éducation multiculturelle / interculturelle » (Mitits, 2018 : 33).

- 2 D'autres recherches plus récentes, comme celle de Maligkoudi et Tsaousidis (2020) ont montré les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s avec les élèves réfugiés en termes de comportement, de langue, ou encore de socialisation. Comme le montrent Stathopoulou et Dassi (2020 : 75), les problèmes liés aux élèves réfugiés concernent, entre autres, leur faible niveau d'alphabétisation, leur manque d'expérience scolaire, « la barrière de la langue et les différences culturelles », ainsi que le manque de ressources et de formation pour enseigner auprès de ces publics. La formation des enseignant.e.s sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, dont la nécessité est exprimée par les enseignant.e.s eux-mêmes (Maligkoudi & Tsaousidis, 2020), constitue de ce fait un enjeu majeur pour une éducation interculturelle et inclusive.
- 3 Ainsi, dans la perspective de procurer aux enseignant.e.s de nouvelles pistes de réflexion et des outils à exploiter dans leurs classes, un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme a été conçu, mis en place et évalué dans les écoles primaires en Grèce. Ce dispositif proposait une formation sur diverses thématiques comme la compétence plurilingue et pluriculturelle, l'autobiographie langagière (désormais AL), le dessin réflexif et les approches plurielles des langues et des cultures. Le présent article se propose d'analyser comment le recours à l'autobiographie langagière et au dessin réflexif influence les pratiques didactiques des enseignant.e.s et l'application de ces pratiques auprès des élèves. Pour y répondre, cet article présentera dans un premier temps des éléments théoriques sur l'AL et le dessin réflexif, puis explicitera la conception du dispositif de formation et la méthodologie de recherche, avant d'aborder l'analyse des données et les résultats de l'étude.

## **(Auto)biographies langagières & dessins réflexifs : éléments théoriques**

- 4 Divers.es chercheurs.euses ont déjà souligné le rôle précieux de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif dans le développement de compétences chez les élèves, telles que le développement d'une « posture réflexive » (Castellotti & Moore, 2009). Selon Molinié (2006 : 9), les AL permettent à l'apprenant de resituer le contact entre ses langues et cultures « dans la dynamique de son histoire présente, passée et à venir, en les reliant à l'histoire des autres ». De cette façon, les AL « donnent du sens aux contacts de langues », permettant ainsi la valorisation de l'identité plurielle, l'ouverture à la diversité et le développement du répertoire plurilingue et culturel de l'élève (Thamin & Simon, 2009 : 26). Elles peuvent également donner l'occasion aux apprenant.e.s de transférer d'une langue à l'autre des pratiques psycho-socio-langagières (Molinié, 2009), mais aussi les aider à comprendre les mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005).
- 5 Le dessin réflexif, quant à lui, aide l'enfant à exprimer « quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde » (Molinié, 2009 : 10), se révélant comme « un miroir des constructions identitaires plurilingues » (Castellotti & Moore, 2009 : 63). Castellotti et Moore (2009 : 51) utilisent les dessins dans les recherches qu'elles ont menées « comme modes d'accès aux conceptualisations enfantines et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ». De plus, d'après les mêmes autrices, les verbalisations qui suivent la création du dessin et qui se co-construisent en interaction permettent l'émergence d'« une interprétation conjointe », contribuant ainsi à « l'évolution des

dynamiques représentationnelles autour de la pluralité des langues » (Castellotti & Moore, 2009 : 46).

## Conception du dispositif de formation hybride

- 6 Le dispositif de formation, dont il est ici question, est en proposé en mode hybride, c'est-à-dire qu'il se caractérise par une articulation entre des séances de formation en présentiel et des séances à distance (Charlier *et al.*, 2006 ; Nissen, 2006). La formation portait sur 4 thématiques : la compétence plurilingue et pluriculturelle, les approches plurielles des langues et des cultures, l'AL et le dessin réflexif. Ce sont les apports de ces deux derniers outils qui font l'objet de cet article. Concrètement, la formation à distance proposait un travail en autonomie sur les matériaux conçus et téléchargés sur la plateforme Moodle de l'Université Aristote de Thessalonique, dans un espace de cours créé à cet effet, intitulé « Formation des enseignants au plurilinguisme ». Les ressources de formation étaient multiples. Tout d'abord, des vidéos, des articles scientifiques parfois traduits en grec, et des extraits de mémoires d'étudiant.e.s de master ayant travaillé sur la thématique des dessins réflexifs et des approches plurielles. À cela, ont été ajoutées des AL rédigées par des enseignant.e.s et des élèves d'écoles primaires de la ville de Thessalonique participant aux projets de formation portant sur les AL et les dessins réflexifs. Pour finir, des dessins réflexifs réalisés par des élèves dans le cadre de ces projets ont également été exploités lors de cette formation. Les enseignant.e.s devaient étudier les ressources proposées, effectuer les activités sur la plateforme<sup>1</sup>, produire parfois leurs propres matériaux (dont leur AL) et échanger avec les autres participant.e.s sur le forum.
- 7 La séance de formation à distance était suivie d'une séance de formation en présentiel, qui consistait dans un premier temps à s'entretenir avec la chercheuse, puis, dans un deuxième temps à mettre en place le matériel étudié auprès d'élèves. En dépit du fait que l'ambition initiale était la mise en œuvre des activités en classe par les enseignant.e.s eux-mêmes, un seul enseignant parmi eux/elles a accepté de le faire en autonomie. Ainsi, les interventions ont principalement été effectuées par la chercheuse en co-animation avec les enseignant.e.s de la classe. En prenant en considération le fait que l'accompagnement des formé.e.s joue « un rôle crucial dans ces dispositifs de formation souvent décrits comme complexes » (Nissen, 2019 : 18), la chercheuse a accompagné les participant.e.s tout au long de cette formation.

## Méthodologie de recherche

### Déroulement de la recherche et profil des participant.e.s

- 8 La recherche a été menée dans 15 écoles primaires publiques de la ville de Thessalonique en Grèce pendant l'année scolaire 2018-2019. La plupart de ces écoles se trouve dans l'ouest de la ville, où les enfants issus de l'immigration constituent un fort pourcentage du public scolaire et où des classes d'accueil ont été implantées. Les participant.e.s étaient 26 instituteurs.trices qui se sont porté.e.s volontaires pour participer à l'étude, dont 21 femmes et 5 hommes. Cette répartition reflète la réalité du métier d'instituteur.trice en Grèce qui est surtout occupé par des femmes. Elles/ils

avaient entre 10 et 35 ans d'ancienneté dans le métier et la majorité d'entre eux/elles n'avait pas eu de formation spécifique sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme.

## Dispositif de recherche et recueil des données

- 9 Cette étude s'appuie sur une démarche de recherche-action (désormais RA). Elle intervient sur les pratiques « non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre » (Macaire, 2007 : 97). Par ailleurs, elle emprunte également des caractéristiques de la recherche-formation, une déclinaison particulière de la RA, « en raison de son double mouvement *de* et *vers* les chercheurs ou *de* et *vers* les formés, [elle] entend mobiliser la réflexion des divers acteurs sur ce qui les pousse à penser, agir et se questionner sur leur professionnalité » (Macaire, 2019 : 90). Le recueil de données a été effectué pendant la formation, plus précisément pendant les séances de formation en présentiel. Ces séances faisaient suite aux séances de formation à distance pendant lesquelles les enseignant.e.s. étudiaient le matériel et réalisaient les activités sur l'AL et le dessin réflexif en toute autonomie. Les séances en présentiel, comme mentionné précédemment, comprenaient deux parties, à savoir les entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s et les interventions auprès de leurs élèves en classe. Les entretiens semi-directifs étaient réalisés avec les enseignant.e.s selon leur disponibilité pendant le temps scolaire, de façon individuelle ou en binôme pour ceux/celles qui souhaitaient suivre cette formation en groupe. Le partage des mêmes préoccupations entre les enseignant.e.s au sein de la formation les a toutefois amené.e.s à échanger entre eux/elles avant la réalisation des entretiens avec la chercheuse.
- 10 Le deuxième temps de la séance, réalisé un autre jour, était réservé aux interventions en classe. Le matériel destiné aux interventions était également téléchargé sur la plateforme, et sujet de discussion pendant les entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s. Après cette étape, les enseignants étaient invités à mettre en place les activités en classe à l'aide de ce matériel pédagogique. Les séances ont été pour la plupart filmées pour être étudiées par la suite par la chercheuse. Cependant, quelques séances ont simplement été enregistrées à l'aide d'un microphone, car certains parents avaient refusé la captation vidéo de leur enfant. Par ailleurs, il importe de souligner que cette recherche comporte certaines caractéristiques d'une recherche ethnographique. En effet, la chercheuse a été intégrée dans le contexte scolaire dans le but de l'observer et de l'interpréter au travers de « données naturelles » (Cicurel, 2011 : 324), à savoir des éléments qui surgissent dans le contexte précis de façon le plus authentique possible. La tenue d'un carnet de bord de recherche s'est aussi révélée très utile. Ainsi, le recueil de données a été réalisé à travers la prise de notes non seulement pendant les interactions avec les enseignant.e.s, mais aussi pendant les interventions en classe et les discussions informelles avec tous les participant.e.s. Cela a permis d'avoir un aperçu plus précis et concret sur les actions et interactions en contexte, ainsi que de mieux suivre et comprendre l'avancée du projet.

## Questions de recherche et analyse des données

- 11 Cet article se focalise sur l'AL et le dessin réflexif et tente de répondre à la question suivante : quelles sont les représentations des enseignant.e.s formé.e.s quant aux apports de l'AL et du dessin réflexif dans leurs pratiques didactiques et quant aux

avantages qu'en tirent leurs élèves ? Nous répondrons à cette question à partir des données issues des entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s, ainsi que des observations menées lors des interventions en classe qui seront confrontées aux discours recueillis. Après enregistrement et transcription des entretiens, les données ont été analysées selon la méthodologie d'analyse de contenu thématique. Ce type d'analyse permet « de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours » (Campenhoudt & Quivy, 2011 : 208) et correspond ainsi à cette recherche.

## Analyse des données et résultats

- 12 Grâce à l'analyse de contenu thématique, un certain nombre de sujets ont été identifiés comme récurrents dans les discours des personnes interrogées. Ces thématiques sont présentées ici en deux parties : la première porte sur l'AL et la deuxième sur le dessin réflexif.

### Autobiographie langagière

#### Les apports pour l'enseignant.e un moyen d'apprendre l'histoire des élèves

13 **Extrait 1**

Ch : Comment as-tu trouvé les AL rédigées par les enfants

E1 : J'ai trop aimé la formation sur les AL parce qu'avant tout tu apprends l'histoire (...) la vraie histoire, parce que l'histoire est l'histoire des personnes (...) les AL étaient incroyables (...) c'est incroyable ce que les élèves apportent comme souvenirs (...). Moi, j'ai déjà fait une expérience de discussions en classe en anglais, c'est impressionnant combien ils se souviennent de leur école et ce qu'ils apportent à la classe.

L'AL est conçue par cette enseignante comme un moyen d'apprendre « la vraie histoire », « l'histoire des personnes » qui l'ont rédigée. En travaillant dans une classe d'accueil avec des élèves réfugiés, cette enseignante s'approprie à chaque fois de nouveaux outils pédagogiques, dans le but de les exploiter en classe avec son public d'élèves qui est très diversifié. Pour sa part, elle considère les AL comme « incroyables » en démontrant ainsi son étonnement devant le potentiel de la démarche pédagogique qu'elle a découverte. En référence à l'expérience des discussions qu'elle a menées avec des élèves réfugiés, elle démontre qu'elle a su activer en classe une modalité de communication plurilingue mettant à profit ses propres compétences en anglais lingua franca pour ouvrir un espace de parole aux élèves de sa classe. Le bagage de connaissances porté par les enfants réfugiés, leur histoire, leurs souvenirs du pays, entrent ainsi dans la composition d'un horizon culturel commun au groupe classe.

#### Les apports pour les élèves

*Un moyen de développement de la compétence plurilingue et de prise en compte du répertoire plurilingue et pluriculturel de l'élève*

14 **Extrait 2**

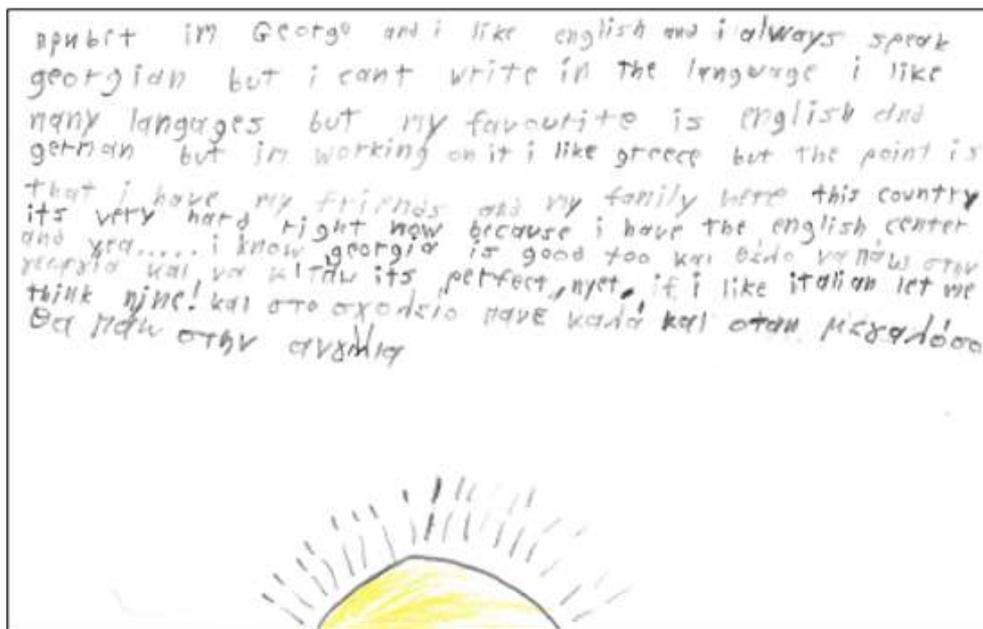
Ch : Pensez-vous qu'un élève qui rédige sa propre AL puisse développer son répertoire plurilingue et pluriculturel

E4 : Oui. Je pense que cela sera mieux exprimé là aussi. Parce que nous avons dit que quelque chose qu'on ne pourrait pas exprimer par exemple en grec, mais pour lequel on serait capable d'utiliser des mots en anglais ou dans une autre langue pourrait alors être mieux exprimé, je crois. Cela aidera, oui.

L'enseignante exprime ici que l'AL permet bien de développer le répertoire d'expression de l'élève. Sa réponse montre qu'elle a pris conscience d'une part, de l'importance du capital linguistique et culturel de l'élève et, d'autre part, du fait que la compétence plurilingue et pluriculturelle permet à l'élève de mobiliser son « répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (Beacco et al, 2010 : 6). Pour bien expliquer sa réponse, elle se réfère à l'utilisation d'autres langues par l'élève avec lesquelles il/elle se sent à l'aise. Cela lui permet de « mieux » exprimer ce qu'il/elle veut, tout en prenant conscience du fonctionnement de son propre répertoire.

- 15 Ajoutons aussi que des manifestations de dévoilement du répertoire plurilingue ont été vécues lors des interventions en classe. Par exemple, un élève d'origine géorgienne a écrit sa propre AL en trois langues : russe, anglais et grec (figure 1). Dans cette perspective, certaines AL constituent également des sources pour examiner le répertoire plurilittéraire (Dagenais & Moore, 2008) de l'enfant plurilingue, en permettant ainsi l'étude de ses pratiques qui reposent sur « toutes ses langues, leurs diverses formes scripturales et graphiques, la diversité des modes situés de leur expression, ainsi que l'ensemble des contextes et des conditions de leur développement » (Dagenais & Moore, 2008 : 15).

Figure 1 : AL d'élève d'origine géorgienne



### ***Un moyen de conscientisation à travers une expérience vécue et une interaction quotidienne***

#### 16 **Extrait 3**

Ch : Pensez-vous que l'AL constitue un moyen de conscientisation pour les enfants

E2 : L'AL en est un. Ce que nous lisons, c'est un petit récit, un récit narratif. Cela demande d'être en partie basé sur l'expérience.

E3 : De le vivre.

E2 : Et d'avoir une interaction quotidienne.

E3 : Une expérience.

L'extrait ci-dessus provient d'un entretien entre la chercheuse et deux enseignantes qui travaillent dans la même école. L'entretien provoque l'émergence de nouvelles pistes de réflexion chez les deux participantes. D'après les enseignantes, pour que l'AL devienne un moyen de conscientisation pour les élèves, il faut qu'elle aille au-delà de la tâche de rédaction d'un « récit narratif ». L'enseignante 2 souligne le rôle du travail sur « l'expérience », une affirmation qui est approuvée et complétée par la suite par l'enseignante 3, qui souligne de son côté que cette expérience doit être vécue. Vue sous cet angle, l'AL constitue un moyen de conscientisation pour les élèves à condition qu'elle devienne une expérience vécue et « une interaction quotidienne ».

#### **Idées pour l'exploitation de l'AL en classe : l'arbre généalogique**

#### 17 **Extrait 4**

E3 : J'ai commencé l'arbre (...). C'est le grand-père, la grand-mère et nous aurons la langue parlée par le grand-père et la façon dont elles évoluent, c'est-à-dire que le grand-père pourrait commencer par ne connaître que le russe, que la maman a appris le grec et le russe et l'anglais et qu'on voit le plurilinguisme et où l'enfant est arrivé (...) chacun construira son propre arbre de langues - une autobiographie et nous pouvons même impliquer un parent pour qu'il dessine son propre arbre.

L'enseignante 3, très motivée dès le début de l'étude, a élaboré un projet pédagogique en corrélation avec les thématiques traitées lors de la formation. En partant des fondements théoriques autour de l'AL et du dessin réflexif, elle a mis en place une autre version de l'AL, sous la forme d'un arbre généalogique. La réalisation de ce projet a été en lien avec l'étude du livre « *L'arbre généreux* » (Silverstein, 1964) et en collaboration avec l'enseignante d'anglais. Mais revenons à l'extrait ci-dessus « l'arbre généalogique des langues » qui a constitué non seulement un outil pédagogique, mais également un outil sociolinguistique permettant aux enfants et à leurs familles de prendre conscience de la transmission ou de la disparition des langues à travers les générations. Les enfants ont ainsi pris conscience du fait que les dialectes des grands-parents n'ont pas été transmis, dans la plupart des cas, à leurs enfants, en l'occurrence aux parents d'élèves. Ce constat a provoqué la réflexion des enfants mais aussi de leurs parents qui ont été vivement impliqués dans le projet, surtout celles/ceux provenant de pays différents qui ont vu leur capital linguistique et culturel valorisé par l'école. La figure 2 nous montre les « arbres » créés par les enfants.

Figure 2 : L'arbre généalogique des langues

## Dessin réflexif

### Les apports pour l'enseignant.e : un moyen de compréhension du milieu et du capital linguistique et culturel de l'enfant

#### 18 Extrait 5

E5 : Je dirais oui, surtout les petits enfants disons. Les enfants heureux qui sont dans un bon environnement, un environnement favorable. Leurs dessins ont des couleurs. Leurs dessins sont remplis. Les enfants qui ont des problèmes, des parents séparés, des problèmes financiers, des problèmes en général, la violence domestique, etc. sont tous illustrés sur le papier (...). Donc, j'imagine que, grâce au plurilinguisme et grâce à ce qu'on a dit, ce sera illustré par l'enfant. L'enfant qui vient d'Irak montrera quelque chose de son pays (...) sa langue aussi.

- 19 Loin d'être considéré comme une démarche difficile, le dessin constitue une activité familière pour les enfants, « qui fait partie de leur quotidien familial, scolaire, social, mais aussi personnel, intime » (Castellotti & Moore, 2009 : 45). Dans cet extrait, nous remarquons les représentations de l'enseignante par rapport à l'utilisation du dessin de façon générale, comme une activité libre qui n'a pas une visée précise. Par ailleurs, le dessin peut prendre place à n'importe quel moment lors du temps scolaire, principalement pour les premières classes de l'école primaire, comme une activité libre qui peut trouver facilement sa place dans l'emploi du temps des élèves. D'après l'enseignante 5, le dessin en tant qu'activité libre peut nous procurer beaucoup d'informations sur la vie et la psychologie de l'enfant, sur son environnement familial, les problèmes ou les situations favorables au sein de sa famille. En ce sens, elle considère que dans tout dessin suscité autour de la question de son plurilinguisme, l'enfant nous « montrera quelque chose de son pays » ou de « sa langue ».
- 20 Cela a été mis en lumière lors des interventions en classes, où les élèves ont été amenés à représenter leur monde des langues. La figure 3 nous montre un dessin réflexif réalisé par une élève en CE2 d'origine albanaise, où elle s'est dessinée elle-même et a écrit les mots « grand-mère » et « grand-père » en grec et en albanais. L'interaction qui a suivi ce dessin a révélé de nouvelles informations sur la vie et les expériences de cette élève, peu connues, tant par son enseignante, que par ces camarades de classe. Comme elle l'a expliqué, ces mots en albanais représentent l'amour de ses grands-parents décédés. La « prise de parole inédite » (Lemaire, 2014 : 60) de cette élève a ainsi constitué une découverte pour toute la classe.

Figure 3 : Dessin réflexif d'élève d'origine albanaise



### Les apports pour les élèves

#### 21 Partage et développement de l'empathie

Ch : Pensez-vous qu'ils peuvent mieux se comprendre à travers leurs dessins ?

E2 : Oui bien sûr. Et surtout l'activité de réflexion est particulièrement importante pour moi dans le processus éducatif. Cela aide l'enfant à se connaître lui-même. Cela aide grandement les enfants à s'ouvrir à d'autres horizons et à d'autres manières de penser (...). Lorsqu'on travaille et que les enfants partagent les uns avec les autres les éléments d'eux-mêmes, de leur identité, cela contribue également à l'empathie, comprendre l'autre et se mettre à sa place.

L'enseignante 2 perçoit le dessin réflexif en classe comme un moyen de provoquer la réflexion et d'amener à une conscientisation de soi et des autres chez les enfants. Elle considère que le dessin réflexif « aide grandement les enfants à s'ouvrir à d'autres horizons et à d'autres manières de penser ». Ainsi, cet outil contribue au développement de « l'empathie » des enfants, surtout au travers du partage des « éléments d'eux-mêmes » avec leurs camarades de classe.

- 22 La perception générale de cette enseignante à propos du dessin réflexif nous permet de constater l'évolution de ses représentations grâce à la participation à la formation. L'enseignante s'est appropriée du dessin réflexif et a appris à en reconnaître tout son potentiel, c'est-à-dire le fait que cet outil et la démarche associée favorisent le développement de l'empathie cognitive et émotionnelle chez les enfants. Cela signifie que les élèves, au travers de telles démarches, seront non seulement capables de « comprendre l'autre », mais aussi d'aller au-delà, à savoir, « se mettre à sa place » et ainsi partager ses sentiments. Dans cette perspective, le dessin prend la forme d'une « démarche de création », d'un « moyen d'interaction », d'une « médiation » et d'un « outil de distanciation vis-à-vis d'un événement particulier », tout en se caractérisant par une action « sur soi-même », « son environnement » et « les autres » (Molinié, 2009 : 10).

- 23 **Encouragement de l'enfant à parler de lui-même : valorisation aux yeux des autres**

24 **Extrait 7**

Ch : A partir du dessin nous pourrions commencer une conversation avec l'enfant pour comprendre ce qui se passe dans son monde.

E6 : Oui. Qu'as-tu dessiné et pourquoi ? Je crois que l'enfant hésite au début. Parler de mon travail ? Et s'ils se moquent de moi ? Mais quand un enfant sort du groupe et tu dis « ah ! comme c'est beau », on l'encourage et il commence à en parler et tu continues à l'encourager et finalement il est applaudi par le groupe, c'est essentiel pour l'enfant. Et bien souvent, les enfants qui cachaient leurs dessins au début étaient très fiers de ce qu'ils avaient fait lorsqu'ils étaient applaudis par le groupe. Et bien sûr, tous ces dessins, nous les mettons sur le tableau d'affichage. Nous les exposons.

Les propos de l'enseignante 6 laissent entrevoir qu'elle reconnaît très bien son rôle en tant que « médiatrice » dans la valorisation de la personnalité de chaque enfant aux yeux de ses camarades et l'instauration d'un climat de respect en classe. Afin de souligner l'importance du rôle de l'enseignant.e, elle répète ce qu'elle fait, et ce que tout.e enseignant.e devrait faire, à savoir « encourager » tout élève en classe. Même si les élèves hésitent au début à parler d'eux/elles-mêmes devant le groupe et à se remettre en question, l'encouragement de la part de l'enseignante favorise la prise de parole.

- 25 Le dessin réflexif devient donc un outil inédit en vue de la valorisation de l'enfant aux yeux de ses camarades et du développement de l'estime de soi. Lorsqu'il/elle présente sa création, son propre monde et que cela est reconnu par ses pairs, son enseignant.e et confirmé à travers des applaudissements, son potentiel créatif et productif est dès lors libéré et prêt à entreprendre une action inédite. De surcroît, un autre élément qui s'avère très important dans le propos de l'enseignante 6 est l'exposition du travail de tout enfant. L'exposition de tous les dessins réflexifs sur « le tableau d'affichage » confirme l'aboutissement nécessaire de telles démarches : la reconnaissance de la place unique et irremplaçable de tout élève dans la classe et l'intégration de cette unicité dans le vécu collectif et partagé de la classe.

### **Idées pour l'exploitation du dessin réflexif en classe : travail collaboratif et développement des compétences sociales**

26 **Extrait 8**

E3 : J'aimerais aussi qu'on fasse un dessin collectif, c'est-à-dire réflexif, chez les plus grands enfants.

E2 : Oui, on peut faire un dessin collectif.

E3 : Pour aller chercher ce que nous avons en nous, dans nos esprits. Le sortir, le dessiner. Dans un dessin de groupe, la contribution de chacun sera bien meilleure. C'est-à-dire que je crois toujours que les dessins collectifs ont une valeur importante. Les enfants seront aidés au niveau des compétences sociales. Pour la participation de chacun à l'ensemble.

L'enseignante 3 exprime l'idée de la création d'un dessin réflexif collectif, à savoir « un dessin de groupe », idée approuvée également par l'enseignante 2. D'après l'enseignante 3, « la contribution de chacun sera bien meilleure » lors d'un travail collaboratif. Elle permet d'« aller chercher ce que nous avons en nous, dans nos esprits », en reconnaissant ainsi la « valeur importante » de cette création. Sans aucun doute,

l'enseignante 3 ne s'exclut pas elle-même de ce travail collaboratif et c'est la raison pour laquelle elle utilise la première personne du pluriel. De ce fait, l'implication de l'enseignant.e dans la démarche pédagogique, en s'appropriant de nouveaux outils pédagogiques apparaît crucial.

- 27 Cette proposition de l'enseignante 3 se caractérise par une double vocation pédagogique : la collaboration qui va de pair avec le développement de « compétences sociales » où chacun participe « à l'ensemble ». Dans cette optique, les enfants apprennent à travailler avec leurs camarades tout en développant un esprit d'équipe où la communication, dans la plupart des cas, à visée interculturelle, joue un rôle primordial. En ce sens, la création du dessin réflexif collectif dans des classes multilingues et multiculturelles devient un moyen de co-découverte des parcours de vie, des langues et des sentiments, tout en répondant aux finalités éducatives, comme le développement des compétences sociales.

## Conclusion

- 28 La recherche a fait émerger les apports de l'AL et du dessin réflexif pour le travail des enseignant.e.s et pour leurs élèves, tels qu'ils sont perçus par les enseignant.e.s. Ces derniers saisissent le rôle important de ces outils dans la démarche pédagogique, en exprimant leurs points de vue basés non seulement sur les idées tirées de l'étude du matériel de la formation, mais également de la collaboration entre eux/elles. D'une part, les enseignant.e.s constatent que l'AL contribue à la conscientisation de l'élève au travers d'une expérience qui doit être vécue au quotidien. Ils/elles reconnaissent également son rôle dans le développement de la compétence plurilingue et la prise en compte du répertoire plurilingue et pluriculturel de l'élève, puisque l'AL permet à l'élève de recourir aux langues avec lesquelles il/elle s'exprime le mieux. D'autre part, la contribution du dessin réflexif est également reconnue par les enseignant.e.s, car il permet à l'enfant à la fois de se comprendre lui-même, de s'ouvrir à l'inconnu et ainsi de développer son empathie. Dans le même ordre d'idées, les enseignant.e.s expriment l'importance de valoriser et exposer les dessins des enfants afin de développer leur estime de soi. Par ailleurs, ils/elles considèrent que ces outils leur permettent de mieux connaître leurs élèves et ainsi d'en tirer parti pour l'exercice de leur profession.
- 29 Ces résultats montrent que les formations peuvent offrir aux enseignant.e.s de nouvelles représentations des divers outils pédagogiques, notamment dans le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Au-delà de l'évolution des représentations, ces résultats révèlent que ce dispositif de formation a permis aux enseignant.e.s de s'approprier ces outils et de les mettre en œuvre. Leurs idées pour les exploiter en classe en sont la preuve, comme la réalisation d'un arbre généalogique ou d'un dessin réflexif collectif. Or, un autre élément mis en évidence lors de l'analyse des données concerne l'étoffement des rôles joués par les enseignant.e.s lors de l'exploitation de ces outils pédagogiques. De ce point de vue, les enseignant.e.s deviennent des médiateurs/trices et des concepteurs/trices du projet. Ils/elles collaborent aussi avec leurs collègues et avec les enfants, afin d'arriver aux résultats fructueux qui peuvent découler de tels outils et/ou démarches.
- 30 Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Campenhoudt, L.-V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris : Dunod.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). Cergy-Pontoise : CRTF Université de Cergy-Pontoise.
- Cavali, M., Coste, D., Crişan, A. & van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Chatzidaki, A. (2012). Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? Dans E. Karagiannidou, C.-O. Papadopoulou & E. Skourtu (Eds.), *Language Diversity and Language Learning: New paths to Literacy. Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007* (pp. 1-8). Frankfurt : Peter Lang.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11-32.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). 'She is a Very Good Child but She Doesn't Speak': The Invisibility of Children's Bilingualism and Teacher Ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.014>
- Govaris, C., Kaldi, S. & Lolakas, S. (2010). Exploring the relationship between self-esteem and school achievement of students with immigrant background and native students in the Greek primary school. Dans C. Govaris & S. Kaldi (Eds.), *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context* (pp. 91-208). Germany : Waxmann Verlag GmbH.
- Lemaire, E. (2014). Sortir sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : Mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien. Dans M. Molinié (Ed.), (Se) représenter mes mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. *Glottopol*, 24, 38-63. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_24/gpl24\\_complet.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_complet.pdf)
- Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. Dans M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Eds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 143-154). Lyon : ENS Editions.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 93-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La Nouvelle revue-Éducation et sociétés inclusives*, 86, 79-92.

- Maligkoudi, Ch. & Tsaousidis, A. (2020). Stasis ekpedeutikon pou didaskoun se Domes Ipodoxis ke Ekpedeusi Prosfigon (DYEP) apenanti stin ekpedeusi profsigon mathiton [Attitudes des enseignants qui enseignent dans les Structures d'Accueil et d'Education de Réfugiés (DYEP) à l'égard de l'éducation d'élèves réfugiés]. *Ereuna stin ekpedeusi*, 9(1), 22-34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Mitits, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36>
- Molinié (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. Dans M. Molinié (Ed.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 8-11. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. Dans M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 9-27). Cergy-Pontoise : CRTF Université de Cergy-Pontoise.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, 44-58. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Les Editions Didier.
- Silverstein, S. (1964). *The Giving Tree*. New York : Harper and Row.
- Skourto, E. (2002). Diglossoi mathites sto eliniko sholio [Elèves Bilingues dans l'Ecole Grecque]. *Epistimes Agogis, numéro spécial*, 11-20. [http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/Skourto\\_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf](http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourto_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf)
- Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>
- Thamin, N. & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 15-33.
- Tressou, E. & Mitakidou, S. (2003). *Ekpedeytiki miloun se ekpedeutikous gia tis empiries tous : ekpedeusi glosikon mionotiton* [Educateurs parlent aux éducateurs de leurs expériences : Education des minorités linguistiques]. Thessalonique : Paratiritis.
- Tsokolidou, R. (2005). Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/jBEB.v8.i1.pg48>
- Tsokolidou, R. (2012). *Horos gia dio. Themata diglosias kai ekpedeusi*. [Espace pour deux. Questions de Bilinguisme et Education]. Thessalonique : Zygos.

## NOTES

1. Les activités proposées étaient de type vrai-faux, choix multiples et choix alternatifs.

---

## RÉSUMÉS

Cet article présente certains résultats provenant de l'analyse des données d'une thèse de doctorat traitant de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme en Grèce à destination d'enseignant.e.s. Cette formation comportait des séances de formation à distance, où les enseignant.e.s travaillaient en autonomie sur les ressources de la formation, et des séances en présentiel, où ils/elles participaient aux entretiens semi-directifs et réalisaient des interventions en classe. Cet article se concentre sur les représentations des enseignant.e.s quant aux apports de l'autobiographie langagière (AL) et du dessin réflexif tant sur leurs propres pratiques d'enseignement que sur l'impact du processus didactique chez leurs élèves. Les résultats ont montré que les enseignant.e.s perçoivent l'importance du rôle de l'AL et du dessin réflexif dans la démarche pédagogique, en particulier pour la compréhension, le partage et l'enrichissement du capital linguistique et culturel des élèves.

This paper presents some results from the data analysis of a PhD thesis dealing with the design, implementation and evaluation of a blended learning training course on plurilingualism and pluriculturalism in Greece for teachers. This training included distance learning sessions, where teachers worked independently on the training resources, and face-to-face sessions, where they participated to semi-structured interviews and conducted classroom interventions. This article focuses on the teachers' representations of the contributions of language autobiography (LA) and reflective drawing to both their own teaching practices and the impact of the didactic process on their students. Results have shown that the teachers perceive the importance of LA and reflexive drawing in the pedagogical process, particularly for the understanding, sharing and enrichment of students' linguistic and cultural capital.

## INDEX

**Keywords :** representations, reflexive drawing, language autobiography, blended learning training program, plurilingualism

**Mots-clés :** représentations, dessin réflexif, autobiographie langagière, formation hybride, plurilinguisme

## AUTEUR

### DIMITRA TZATZOU

Boursière de la Fondation Onassis, Université Aristote de Thessalonique, Département de Langue et de Littérature Françaises

Dimitra Tzatzou est doctorante depuis 2016 en Didactique des Langues et Nouvelles Technologies dans la Communication Langagière. Ses intérêts portent notamment sur le plurilinguisme, la formation des enseignant.e.s, la biographie langagière, le dessin réflexif, les approches plurielles et les représentations sociales. Actuellement institutrice, elle travaille aussi sur le projet européen « Kamilala : un projet créatif d'inclusion sociale pour l'ouverture aux langues et aux cultures ».

dimitzatzou[at]gmail.com