



**HAL**  
open science

# Le dessin réflexif: un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce

Dimitra Tzatzou

## ► To cite this version:

Dimitra Tzatzou. Le dessin réflexif: un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2022, 10.4000/glottopol.2164 . hal-04827403

**HAL Id: hal-04827403**

**<https://hal.science/hal-04827403v1>**

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 4.0 International License

---

## Le dessin réflexif : un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce

Dimitra Tzatzou

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/glottopol/2164>

DOI : 10.4000/glottopol.2164

ISSN : 1769-7425

### Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

### Référence électronique

Dimitra Tzatzou, « Le dessin réflexif : un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce », *Glottopol* [En ligne], 37 | 2022, mis en ligne le 01 juillet 2022, consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/2164> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.2164>

---



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°37 – juillet 2022

*Migration(s) multiple(s). Reconfigurations  
des répertoires sociolinguistiques et  
perspectives éducatives*

### SOMMAIRE

- Marine Totozani et Valeria Villa-Perez : *Répertoires sociolinguistiques et migration(s) multiple(s). Prolongements, ruptures, ouvertures.*
- Marine Totozani et Valeria Villa-Perez : *Entretien avec François Héran*
- Valeria Villa-Perez et Marine Totozani : *Entretien avec Christine Deprez*
- Francesco Goglia : *Italian-Tunisians and Italian-Moroccans in the UK: onward migration and reshaped linguistic repertoires.*
- Anamaria Ioniță et Monica Vlad : *Les (pluri)mobilités étudiantes : intégration, adaptation, réciprocité. Le cas des étudiants en médecine venus faire leurs études à l'université Ovidius de Constanta en Roumanie.*
- Dimitra Tzatzou : *Le dessin réflexif : un outil et une démarche pour éclaircir les trajectoires multiples et les répertoires plurilingues des élèves immigrés et réfugiés en Grèce.*
- Fabio Scetti et Ana Raquel Matias : *L'enseignement bilingue et les rapports de pouvoir des langues dans des contextes migratoires : le cas des communautés portugaises en Amérique du Nord et capverdiennes au Portugal.*
- Dominique Pichard Doustin : *Migration multiple et reconfigurations du répertoire sociolinguistique : le cas d'EANA d'un lycée professionnel industriel*
- Valeria Villa-Perez : *Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain.*

### Compte-rendus de lecture

- Par Mathieu Berthin : Youcef Bacha, 2022, Faire des recherches en sciences du langage – Paroles de chercheur-e-s / Repères pour les étudiant-e-s, EME éditions, collection Proximités, sociolinguistique et langue française, Louvain-la-neuve, 236 pages.*
- Par Annemarie Dinvaut : Laurence Le Ferrec, Marie Veniard, 2021, Langage et migrations, perspectives pluridisciplinaires, Éditions Lambert Lucas, Limoges, 258 p.*
- Par Marielle Rispaïl : Orsenna Erick, Cerquiglini Bernard, 2022, Les Mots immigrés, Stock, Paris, 120 pages.*
- Par Marine Totozani : Boutet Josiane, Costa James, (dirs.), 2021, Dictionnaire de la sociolinguistique, Langage et société, hors-série, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 348 pages.*

# LE DESSIN RÉFLEXIF : UN OUTIL ET UNE DÉMARCHÉ POUR ÉCLAIRCIR LES TRAJECTOIRES MULTIPLES ET LES RÉPERTOIRES PLURILINGUES DES ÉLÈVES IMMIGRÉS ET RÉFUGIÉS EN GRÈCE

Dimitra Tzatzou

Université Aristote de Thessalonique, Aix-Marseille Université

## Éléments introductifs

La société grecque est caractérisée par une diversité linguistique et culturelle omniprésente dans tous les secteurs d'activité. Cette diversité constitue le résultat d'un grand phénomène migratoire qui a commencé au début des années 1990, période durant laquelle le pays a accueilli un nombre considérable d'immigrés économiques et de rapatriés. Depuis 2015, la guerre en Syrie a augmenté les flux de réfugiés vers la Grèce (Damanakis, 2018 ; Zambeta *et al.*, 2019). Les conflits ont forcé plus de 5 millions de personnes à fuir leur pays. La Grèce constitue un pays de transition pour les réfugiés, demandeurs d'asile, qui ont l'intention de s'installer dans l'Europe du nord, tels que l'Allemagne ou la Scandinavie (Zambeta *et al.*, 2019). Des Centres d'Hébergement de Réfugiés<sup>1</sup> (« les camps ») ont été fondés en Grèce afin de loger temporairement la plupart des demandeurs d'asile. Ces camps sont situés dans différentes régions du pays, à savoir en Attique, en Égée du Nord, dans le Péloponnèse, en Épire, en Grèce centrale, ainsi qu'en Macédoine orientale et centrale. En dehors de ces centres d'hébergement, certains réfugiés vivent également soit dans des structures soutenues par des organismes internationaux et nationaux, soit dans des appartements.

Cependant, l'État et la société grecs n'étaient pas prêts à gérer la nouvelle réalité ni pendant les années 1990 (Ekme-Poulopoulou, 2007), ni actuellement au vu de la crise économique du pays et des dispositions de l'État-providence<sup>2</sup> (Matsaganis, 2011). Afin de répondre aux nouvelles nécessités issues de l'arrivée massive de réfugiés, la politique éducative établit en 2016 les Structures d'Accueil et d'Éducation des Réfugiés (DYEP)<sup>3</sup> dans certaines écoles publiques en tant que programme éducatif de préadhésion pour les enfants nouvellement arrivés qui résident dans les Centres d'Hébergement de Réfugiés. Elle introduit également les

---

<sup>1</sup> Les Centres d'Hébergement de Réfugiés s'appellent en grec Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων.

<sup>2</sup> L'État-providence se réfère aux interventions de l'État pour assurer un minimum de bien-être aux citoyens, par le biais d'un système de protection sociale. Dans son article, Matsaganis (2011) pointe que l'État-providence grec est inadapté pour aider les classes sociales vulnérables.

<sup>3</sup> Les DYEP s'appellent en grec Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Coordonnateurs d'Éducation de Réfugiés (SEP)<sup>4</sup>, c'est-à-dire des enseignant·es permanent·es qui contribuent à la liaison entre les populations de réfugiés et les structures scolaires. Ces structures sont destinées aux réfugiés et aux migrants de 6 à 15 ans qui vivent dans les sites officiels de réfugiés (Ziomas *et al.*, 2017). Selon les données du Ministère de l'Éducation pendant leur première année de fonctionnement (2016-2017), les DYEP ont accueilli plus de 3 240 élèves et 4 244 pendant l'année scolaire 2018-2019. Il faut également souligner que l'intégration de tous les enfants réfugiés à l'école était l'objectif principal du Ministère de l'Éducation. Néanmoins, divers problèmes ont été observés dès le début de leur fonctionnement. Nous pouvons mentionner, entre autres, le déplacement des élèves réfugiés dans d'autres centres d'accueil, l'incapacité des professionnels de l'éducation à enseigner sur la durée auprès des mêmes élèves, les pratiques de vie qui se caractérisent par la ghettoïsation dans ces centres et qui se reflètent dans l'expérience scolaire « qui [est] également déconnectée de la normalité », le manque d'interaction avec la communauté grecque et donc le non développement de compétences linguistiques chez les élèves, la réduction de leur motivation, etc. (Simopoulos et Alexandridis, 2019 : 28).

La loi 3879/2010 a introduit les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Plus précisément, la création d'une Classe d'Accueil présupposait l'inclusion de l'école dans une Zone d'Éducation Prioritaire avec des critères précis. Cependant, l'arrivée des élèves réfugiés a mis au premier plan la nécessité de leur scolarisation, et de ce fait, à partir de l'année scolaire 2017-2018, le nombre d'écoles pouvant ouvrir des Classes d'Accueil a augmenté. Selon le Journal Officiel du 22 août 2018, pendant l'année scolaire 2018-2019 dans la région de Thessalonique il y avait six DYEP dans l'enseignement primaire et trois dans l'enseignement secondaire. Il y avait également 88 unités scolaires pour l'éducation primaire faisant partie de ZEP qui pouvaient héberger des Classes d'Accueil tandis que pendant l'année scolaire 2016-2017 nous retrouvons 74 écoles (Journal Officiel du 11 octobre 2016). La majorité de ces écoles se trouvent dans l'ouest de Thessalonique<sup>5</sup>.

D'après le Conseil Grec pour les Réfugiés, en octobre 2019, il y avait en Grèce 37 000 enfants réfugiés et migrants dont 4 686 non accompagnés. Parmi les enfants de 4 à 17 ans, il a été estimé qu'au cours de l'année scolaire 2018-2019 seulement un tiers, soit 12 800 à 12 900 enfants, était inscrit dans l'enseignement formel. Les problèmes empêchant la scolarisation des élèves réfugiés sont notamment liés au fonctionnement des classes d'accueil. En dépit de la législation donnant droit aux enfants réfugiés d'accéder à l'école malgré l'absence de certains documents administratifs, leur inscription s'avère, très souvent, « compliquée ou non garantie » (Simopoulos et Alexandridis, 2019 : 28). De plus, même si les élèves doivent passer 15 heures par semaine dans les classes d'accueil et suivre les cours en classe ordinaire le reste du temps, un nombre considérable n'assiste qu'aux classes d'accueil, d'autant que certaines écoles découragent leurs élèves de suivre les cours en classes ordinaires (*ibid.*). D'autres recherches ont aussi pointé le manque de collaboration entre les classes ordinaires et d'accueil (Chatzidaki, 2019).

Toutes ces données nous ont invitée à repenser la formation des enseignant·es exerçant à la fois dans les classes d'accueil et ordinaires afin de leur fournir de nouveaux outils leur permettant non seulement de gérer et valoriser la diversité linguistique et culturelle, mais aussi d'établir des ponts de collaboration entre elles. Cet article se propose ici d'investiguer les effets d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme, conçu, mis en œuvre et évalué auprès d'enseignant·es exerçant dans des classes d'accueil et ordinaires dans lesquelles les élèves immigrés et réfugiés sont scolarisés. En particulier, l'attention sera portée

<sup>4</sup> Les Coordonnateurs d'Éducation de Réfugiés s'appellent en grec Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

<sup>5</sup> Ainsi, nous retrouvons 24 unités dans l'est de Thessalonique et 50 dans l'ouest pendant l'année scolaire 2016-2017. Pourtant, l'augmentation observée pendant l'année scolaire 2018-2019 ne se remarque qu'à l'ouest de la ville où le nombre d'unités scolaires pouvant créer une classe d'accueil est passé à 64.

sur l'exploitation du dessin réflexif dans les classes des enseignant·es ayant participé à notre formation en vue d'étudier les créations des élèves, les interactions avec eux et les apports pour l'ensemble de la classe, y compris pour leurs enseignant·es.

Pour ce faire, cet article présentera tout d'abord les éléments théoriques autour du dessin réflexif, pour passer par la suite à la méthodologie employée, à la présentation du dispositif de la formation, à l'analyse des données et aux conclusions tirées.

## **Le dessin réflexif : un outil et une démarche aux facettes multiples**

Les dessins ont été utilisés dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales afin de mieux comprendre les personnes qui les produisaient, comme en psychologie avec des travaux qui se focalisent sur la compréhension du monde de l'enfant à travers son dessin (Ricci 1887, cité par Ezan *et al.*, 2015). En didactique des langues et des cultures, le dessin réflexif est un dispositif de formation et de recherche qui, selon Blanchet et Chardenet (2011 : 450), permet :

*1°) de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ; 2°) de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants, 3°) d'ouvrir la voie à la médiation et à la production de nouvelles représentations (Muriel Molinié, partie B. 3.10)<sup>6</sup>.*

Loin d'être considéré comme une démarche difficile, le dessin est une activité très familière pour les enfants, « qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime » (Castellotti et Moore, 2009 : 45). Le dessin, comme la vidéo et la photo, constitue un moyen approprié pour l'élève de réfléchir et d'exprimer son plurilinguisme (Molinié, 2009). Cet outil est également très productif et inclusif, notamment chez les enfants issus de l'immigration, chez qui il est en mesure de favoriser le développement de tout leur potentiel (Castellotti et Moore, 2009). Par ailleurs, Auger (2010 : 113) souligne le rôle décisif des approches créatives auprès des publics très diversifiés, puisqu'« elles favorisent la subjectivité de l'élève (donc la prise en charge de ses apprentissages), la motivation, la co-construction des connaissances tout en valorisant les connaissances antérieures (sur les expériences langagières et culturelles) ». Dans cette perspective, le dessin réflexif est aussi un outil pédagogique qui trouve sa place dans la didactique du plurilinguisme, dans des classes accueillant des élèves immigrés ou réfugiés tout comme dans des classes ordinaires.

Le dessin en tant que moyen d'expression personnelle autour des langues et des cultures est défini par Molinié (2009 : 10) comme suit :

*[un] processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de –ou aux clivages entre– ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones.*

Cette création personnelle peut être suivie par un échange réalisé dans le cadre de la recherche, de la formation, ou bien de l'enseignement. Vu sous cet angle, 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 » (*ibid.*). Le dessin réflexif devient ainsi un « processus de mise en mouvement d'un imaginaire » (*ibid.*). Le fait de dessiner

<sup>6</sup> Cette définition se trouve dans l'index notionnel et factuel de Blanchet et Chardenet (2011).

pour exprimer « les situations d’insertion scolaire, de plurilinguisme et d’interculturalisme » donne l’occasion à la personne « de se découvrir co-producteur de connaissances sur le phénomène vécu, conscientisé, et parfois, approfondi et étudié avec ses pairs, dans le cadre d’un projet pédagogique » (*op. cit.* : 12).

Selon Perregaux (2009 : 33), les dessins constituent des moyens d’accès aux représentations des élèves et sont en mesure de nous aider « à la compréhension des conditions mêmes du stéréotypage des langues ». Elle souligne ainsi que les représentations sociales « vont apparaître sous la forme de traces graphiques qui donnent à voir les co-constructions élaborées par l’enfant et son environnement, les ressources de cet environnement, ressources très rapidement collectives et donc socialisées » (Perregaux, 2011 : 4). Castellotti (2009 : 138) poursuit cette réflexion autour des représentations et reconnaît le dessin comme un « producteur de représentations », « révélateur de ces représentations », qui à travers la confrontation et la négociation « peut aussi entraîner un mouvement d’évolution » des représentations pour les enfants, les chercheurs et, nous ajouterons également, les enseignant·es.

Des recherches menées auprès d’élèves plurilingues, issus de trajets migratoires dans le contexte canadien, ont révélé que cet outil peut mettre en avant les représentations des enfants par rapport à leurs parcours de mobilité (Farmer et Prasad, 2014). D’après Farmer et Prasad (*op. cit.* : 84), l’engagement des enfants comme chercheur·euses dans leurs expériences de mobilité leur permet de « s’approprier davantage une situation pour laquelle ils n’ont pas été instigateurs, du moins dans la plupart des cas, puisque le choix de déménager est une décision prise par les parents mais une décision qui affecte tout de même profondément leur vie ». D’autres recherches auprès d’élèves migrants et réfugiés réalisées par Leconte (2009 : 113) ont souligné le rôle du dessin et de l’entretien qui le suit en tant qu’« espace de parole et d’expression pour dire les difficultés de l’exil ». Cette démarche montre « l’importance des langues dans la construction identitaire » (*ibid.*).

Lemaire (2012 : 50) exploitant le dessin réflexif auprès de mineurs étrangers isolés arrivés en France le perçoit comme « un moyen d’envisager la transition entre le passé, le présent et le futur », qui laisse apparaître chez certains élèves un « entre-deux », entre leur pays d’origine et le pays d’installation. Dans cette perspective, le dessin semble être « un moyen d’exprimer les frustrations, les obstacles mais aussi les projections dans le futur auxquels est associé l’apprentissage de la langue du pays d’accueil » (*ibid.*). Dans le même ordre d’idées, Clerc (2009 : 133-134) considère que le dessin réflexif a été « une médiation » saisie par les élèves pour parler de « la difficulté du passage dans un nouvel environnement scolaire et verbaliser quelques-uns des impacts liés à la migration ». Razafimandimbimananana (2009 : 160), quant à elle, en exploitant les autoportraits auprès d’élèves nouvellement arrivés à Montréal constate qu’à travers le dessin « l’enfant migrant plurilingue se remémore et sélectionne des expériences et des repères d’ailleurs pour se (re)structurer dans son nouvel espace ». Comme elle le souligne, « la construction d’une nouvelle appartenance produit la redéfinition de celles déjà intériorisées d’où la réactualisation de ces dernières » (*ibid.*).

Le rôle du dessin réflexif dans la formation initiale ou continue des enseignant·es a aussi été souligné par plusieurs chercheur·euses. À ce propos, Castellotti et Moore (2009 : 79) le considèrent comme un outil très pertinent pour les enseignant·es puisqu’il leur donne l’occasion de réfléchir non seulement aux parcours des enfants, mais aussi à leur propre parcours « tout en invitant à mettre en œuvre des modalités pour leur prise en compte et leur valorisation ». Dans le cadre de la formation des adultes et des futur·es enseignant·es, le dessin confirme aussi son « pouvoir d’expressivité et de catharsis » (Lemaire, 2014 : 59-60), en amenant les étudiant·es à « une prise de parole inédite ». À cela il faut ajouter des recherches plus récentes qui soulignent le rôle du récit visuel (dessin ou *drawing*) et sa combinaison avec l’écrit qui permet « la représentation multi-modale d’expériences et de sentiments, situés ou projetés dans le temps (passé, présent ou futur) et dans l’espace » chez les enseignant·es (Melo-Pfeifer, 2019 : 590) et



leur « entrée dans une posture de recherche » (Moore *et al.*, 2020 : 28). Enfin, d'autres travaux portant sur la formation continue des enseignant·es mettent en avant l'évolution des représentations de ces dernier·es sur le dessin réflexif en reconnaissant son rôle considérable à la fois pour les élèves et pour l'exercice de leur profession (Tzatzou, 2021b).

## Méthodologie de la recherche

Notre étude a été menée au cours de l'année scolaire 2018-2019 dans quinze écoles primaires publiques de la ville de Thessalonique, dans le nord de la Grèce. Le choix des écoles a été effectué en fonction du nombre significatif d'élèves immigrés et réfugiés qui les fréquentaient. Elles étaient situées majoritairement dans la partie ouest de la ville, où les enfants immigrés et réfugiés constituent un pourcentage important de la population scolaire et où des classes d'accueil avaient été implantées. 26 instituteur·trices se sont porté·es volontaires pour participer à la formation, 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. Le tableau ci-dessous présente de façon plus détaillée le profil sociolinguistique des participant·es.

**Tableau 1. Le profil sociolinguistique des enseignant·es**

<b>Sexe</b>	Femmes : 21	Hommes : 5
<b>Pays d'origine</b>	Grèce	
<b>Age</b>	28-60 ans	
<b>Années d'expérience</b>	10-35	
<b>Niveau d'études</b>	Diplôme en pédagogie : 19	Master : 7
<b>Langues</b>	Anglais, français, allemand, italien	
<b>Poste</b>	Instituteur·trice : 22	Directeur·trice : 4
<b>Formation au plurilinguisme et au pluriculturalisme</b>	Aucune formation : 54 %	Suivi de séminaires ou de cours dans le cadre d'un Master 2 en éducation interculturelle : 46%

## Le dispositif de recherche et le recueil des données

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action (Carr et Kemmis, 1986 ; Elliot, 1991 ; Macaire, 2007), tout en empruntant des caractéristiques de la recherche-formation qui « en raison de son double mouvement de et vers les chercheurs ou de et vers les formés, entend mobiliser la réflexion des divers acteurs sur ce qui les pousse à penser, agir et se questionner sur leur professionnalité » (Macaire, 2019 : 90). Cette particularité de la recherche-formation a trouvé sa place dans notre dispositif. L'action d'« agir et [de] chercher avec » prônée par la recherche-formation met en avant le rôle actif des participant·es qui œuvrent « dans leur liberté » et collaborent (Macaire, 2020 : 6). Le recueil des données présentées dans cet article a été effectué pendant la formation en présentiel et plus précisément lors des interventions en classes. Les séances ont été pour la plupart filmées pour être par la suite étudiées. Cependant, quelques séances ont simplement été enregistrées à l'aide d'un microphone car certains parents avaient refusé la captation vidéo de leur enfant.

Étant donné que notre recherche a été déployée en milieu réel, à savoir les écoles, l'approche de la recherche-action évoquée plus haut s'est imbriquée effectivement avec l'approche 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). De ce fait, la tenue d'un carnet de bord de recherche s'est aussi révélée très utile. Le recueil des données a aussi été réalisé à travers la prise de notes pendant les interventions en classe et les



discussions informelles avec tous les participant·es. Toutes ces données tirées du terrain ont permis d'avoir un aperçu plus précis et concret des actions et interactions en contexte.

### **Le but de la recherche et l'analyse des données**

Le but de cet article est d'examiner l'impact de nos interventions portant sur le dessin réflexif auprès des élèves et de leurs enseignant·es qui exercent dans des classes d'accueil et ordinaires. En particulier, il est question ici d'interroger les interactions réalisées entre les élèves (immigrés, réfugiés et d'origine grecque) avec la chercheuse sur la conception et la production de leurs dessins réflexifs. De même, nous nous attacherons également à révéler l'apport du dessin réflexif sur l'ensemble des acteurs impliqués, y compris les enseignant·es, à la fois dans les classes d'accueil et ordinaires.

Pour y parvenir, les interventions des classes ont été analysées grâce à l'analyse de contenu thématique. Cette dernière permet de traiter l'information qui se trouve dans les messages et de l'analyser sans se restreindre au « contenu », mais en prenant en considération le « contenant » (Bardin, 2013 : 34). Plus précisément, elle prend en compte l'intégralité d'un texte avant de parvenir à une classification et à un dénombrement des unités ayant du sens. L'analyste, quant à lui, ne se limite pas à la compréhension du sens de la communication, mais il va au-delà, « vers une autre signification, un autre message entrevu à travers ou à côté du premier » (*op. cit.* : 46). Il s'agit en particulier d'arriver à d'autres « signifiés » (psychologiques, sociologiques, politiques, historiques etc.) par le biais de signifiants ou signifiés déjà manipulés. Dans cette perspective, nous essayerons d'interpréter les données tirées des interventions en arrivant à d'autres « signifiés », tels que les réalités sociolinguistiques des élèves immigrés et réfugiés.

### **Le dispositif de formation hybride et les interventions en classe**

Le dispositif de formation que nous avons conçu, mis en œuvre et évalué s'adresse à des enseignant·es professionnel·les autonomes, ayant développé des compétences tirées de leur expérience concrète en éducation. Il s'inscrit ainsi dans le cadre de la formation continue qui vise à permettre à ce groupe de professionnel·les d'approfondir leurs connaissances, en l'occurrence sur les questions liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Pour ce faire, l'alternance entre la théorie et l'action sur le terrain nous est apparue comme un moyen décisif pour développer la pratique réflexive, l'appropriation de nouvelles connaissances, la prise de conscience et ainsi la transformation personnelle et professionnelle des formé·es. Par ailleurs de nombreux·euses chercheur·euses convergent sur la nécessité et la complémentarité de l'articulation entre théorie et action sur le terrain pendant une formation, qu'elle soit initiale ou continue (Altet, 2012 ; Cambra Giné, 2017 ; Candelier, 2003 ; Causa, 2012 ; Molinié, 2014 ; Perrenoud, 2000). Plus précisément, notre dispositif de formation s'est caractérisé par une articulation entre des séances de formation en présentiel et des séances à distance (Charlier *et al.*, 2006 ; Nissen, 2019) et portait sur 4 thématiques : la compétence plurilingue et pluriculturelle, l'autobiographie langagière, le dessin réflexif et les approches plurielles des langues et des cultures. Après une étude en autonomie à distance sur chaque thématique, les enseignant·es participaient à la formation en présentiel qui consistait en deux parties : 1) s'entretenir brièvement avec la chercheuse et 2) mettre en place les interventions en classe<sup>7</sup>. C'est la deuxième partie de la formation en présentiel qui fait objet de cet article portant sur la thématique du dessin réflexif.

---

<sup>7</sup> Une explication plus détaillée du dispositif est présentée dans d'autres publications (Tzatzou, 2021a ; Tzatzou, 2021b).

Afin de préparer au mieux les interventions, le matériel qui allait être utilisé était téléchargé sur la plateforme de formation à distance et discuté avec les enseignant·es pendant les entretiens semi-directifs avant sa mise en œuvre en classe. Cela permettait aux formé·es d'avoir une idée plus précise du matériel qui serait exploité, parfois adapté aux particularités de chaque classe. En dépit du fait que l'ambition initiale était que les enseignant·es animent les interventions, un seul a accepté d'avoir le rôle principal. Toutes les autres séances ont donc été co-animées par la chercheuse et l'enseignant·e de la classe. Ces réticences de leur part s'expliquent principalement par leur insécurité face à la nouvelle thématique étudiée, ainsi que par leur désir de voir comment un expert en la matière applique dans la pratique les sujets abordés.

Les interventions portant sur cette thématique ont été appliquées aux classes d'accueil et aux classes de CE1 et de CE2. Le caractère ludique de cet outil et démarche nous a paru approprié pour les élèves de cette tranche d'âge. De manière corollaire, nous avons opté pour l'exploitation de cet outil dans les classes d'accueil fréquentées par les élèves réfugiés et immigrés. Toutefois, il s'avère important de présenter les différences qui concernent ces deux publics : d'un côté les élèves réfugiés nouvellement arrivés au pays ne connaissent pas ou peu la langue grecque et, de l'autre côté, les élèves issus d'immigration, vivant au pays depuis des années, ont déjà développé une maîtrise satisfaisante. C'est pourquoi le recours à la langue anglaise a été une pratique souvent utilisée lors des interventions auprès d'un public d'élèves réfugiés. Du point de vue didactique, cette distinction des deux publics permet la prise en considération de leurs particularités, comme la santé mentale et la réalité éducative des jeunes réfugiés pendant une période « socio scolaire post-migratoire » (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2019 : 111).

L'intervention sur le dessin réflexif a duré 2 heures et consistait en cinq étapes : 1) la projection des deux vidéos sur les témoignages/réalités des enfants plurilingues, 2) la présentation des dessins réflexifs d'autres élèves, 3) la présentation des cours extraits d'autobiographies langagières<sup>8</sup> des enfants issus d'immigration, 4) la réalisation des dessins réflexifs par les élèves et 5) leur présentation et discussion en classe. Les élèves ont été ainsi amenés à représenter leurs propres réalités plurilingues et pluriculturelles à travers leurs créations ainsi que leurs trajectoires multiples. Il est à noter que dans certaines classes d'accueil nous avons omis l'étape 1 et 3 notamment à cause de la difficulté de la part des élèves réfugiés à bien appréhender leur contenu.

## Analyse des données et résultats

L'analyse ci-dessous comprend les données de six classes qui ont exploité le dessin réflexif, dont trois classes d'accueil qui seront présentées de façon distincte. La simplicité et la spontanéité de la mise en place du dessin réflexif a favorisé l'émergence d'aspects intéressants pour les élèves immigrés et réfugiés et l'analyse ci-dessous s'apprête à dévoiler leur(s) migration(s) multiple(s) tout en prenant en considération leurs particularités. Bien que les résultats tirés des entretiens avec les enseignant·es sur cette thématique ne fassent pas l'objet de cet article, il s'avère important de souligner qu'ils coïncident avec les résultats présentés ici et confirment les retombées positives et encourageantes de projets de formation similaires. Il

---

<sup>8</sup> L'autobiographie langagière est une narration qui permet aux personnes de raconter leurs vécus, leurs sentiments et leurs pensées autour des langues qu'elles connaissent et/ou les environnent. Cette narration, qui peut avoir diverses formes, vise à développer la réflexion chez les autobiographes et les amener à une prise de conscience personnelle autour des langues. L'autobiographie langagière est aussi un outil pédagogique qui encourage l'ouverture à la diversité, ainsi qu'un outil de recherche et de formation. Beaucoup de chercheur·euses y ont travaillé. Nous citons, entre autres Cuq, 2003 ; Fillol, 2016 ; Molinié, 2006 ; Muller, 2013 ; Perregaux, 2002 ; Thamin et Simon, 2010.

est aussi à noter que les classes d'accueil présentées ci-dessous sont principalement fréquentées par des élèves réfugiés.

### **Particularités et difficultés des classes d'accueil : témoignages, trajectoires d'exil, empowerment**

Comme notre recherche constitue aussi une étude ethnographique dans des contextes précis, il est important de mettre en lumière les difficultés rencontrées ou observées dans les classes d'accueil. Ces dernières ont d'ailleurs été pointées par les participant·es lors des entretiens initiaux, réalisés au début de notre recherche, avant la conception du dispositif de formation<sup>9</sup>. Ainsi, nous retrouvons un comportement violent de la part de certains élèves, l'instabilité de leur vie qui sera d'ailleurs évoquée ci-après, la non connaissance de la langue grecque et parfois de l'anglais pour pouvoir établir une communication de base. Ces données sont en cohérence avec les résultats des études précédentes réalisées auprès d'élèves réfugiés (Maligkoudi et Tsaousidis, 2020 ; Stathopoulou et Dassi, 2020). À cela s'ajoute le problème des interprètes. Bien qu'ils/elles aient aidé auparavant les enseignant·es à communiquer avec les enfants et leurs familles, cela s'est avéré impossible dans le cadre de la recherche. Les canaux de communication avec certains élèves n'ont pas pu être établis. Toutefois, ils/elles ont contribué au bon déroulement de l'enquête en traduisant en arabe syrien et en farsi le formulaire d'autorisation parentale qui devait être signé par les parents d'élèves pour leur participation à la recherche. Il faut également mentionner les difficultés rencontrées dans certaines classes d'accueil où les élèves ne connaissant suffisamment ni le grec, ni l'anglais ne pouvaient pas comprendre nos consignes. La barrière de la langue les a également empêchés de mieux exprimer leurs idées et sentiments, comme il sera présenté ci-dessous.

Les extraits qui suivent nous permettent de revisiter le terme employé par Azzara et Villa-Perez (2020) sur la complexité des « trajectoires migratoires » pour mettre en avant et proposer une autre notion particulièrement importante, celle de « trajectoire d'exil » dévoilée par les extraits ci-dessous.

#### **Enseignante 15 – Classe d'accueil**

Chercheuse (Ch.) : Ici, à l'école, qu'aimerais-tu faire le plus souvent ? Que veux-tu apprendre ?

R. : L'allemand parce que je pars.

Ch. : Tu vas en Allemagne ?

R. : Oui.

M. : Moi, je veux apprendre l'anglais.

Ch. : Vous allez en Angleterre ?

M. : Oui.

Enseignante 15 (E15) : Son père est déjà là-bas.

#### **Enseignante 15 – Classe d'accueil**

N. : Papa.

Ch. : C'est ton papa ? Et celle-ci ?

N. : Maman.

Ch. : Et pourquoi ont-ils ça sur la tête ? Qu'est-ce que c'est ?

<sup>9</sup> Les entretiens avec les enseignant·es tout comme les interventions en classe ont été réalisées en grec. Les extraits présentés dans cet article ont été traduits du grec par la chercheuse.

- N. : Langues.  
 Ch. : Ils parlent toutes ces langues ? Ils les parlent ?  
 N. : Oui, pas comme ça.  
 Ch. : Pas toutes les langues ?  
 N. : Arabe et kurde.  
 Ch. : Et le grec ?  
 N. : Pas de grec. Seulement [englesi].  
 Ch. : Et ta maman ?  
 N. : Seulement kurde.  
 Ch. : Pourquoi tu as mis tous ces drapeaux ?  
 N. : C'est allemand ?  
 Ch. : Oui. Vous irez en Allemagne ?  
 N. : Oui.  
 Ch. : Et tu veux apprendre à parler l'allemand ?  
 N. : Oui.

**Figure 1. Dessin réflexif de l'élève N.**



Dans le premier extrait les propos des deux élèves mettent en lumière une trajectoire d'exil incessante. Tous les deux proviennent du Kurdistan, et après avoir émigré en Grèce, ils vont à nouveau se déplacer vers de nouveaux pays comme l'Allemagne et l'Angleterre. La « rupture des modes de légitimation de l'ordre social » (Bolzam, 2001 : 135) dans leur pays d'origine les a amenés en Grèce, mais la situation instable et les difficultés d'intégration sociale et professionnelle les conduisent à d'autres trajectoires d'exil, l'une succédant à l'autre. De façon similaire, l'entretien avec N. met en exergue non seulement sa difficulté à s'exprimer en grec à travers ses réponses courtes, mais aussi un nouveau et perpétuel parcours d'exil. Cette élève, comme d'ailleurs R., va aller en Allemagne, un pays qui semble aux yeux des familles réfugiées pouvoir leur fournir un meilleur avenir. Ce qui nous semble toutefois intéressant est son dessin

qui illustre bien ses représentations sur le plurilinguisme grâce aux interventions menées en classe. En dépit du fait qu'elle ne comprenait pas la totalité des propos évoqués lors des interventions, elle a réussi à présenter ses propres représentations notamment à travers son dessin d'elle-même. Le drapeau du Kurdistan, son pays d'origine, tient une place centrale dans son dessin, alors que l'Allemagne, le pays qui l'accueillera prochainement, y apparaît en tenant une place plus limitée.

Cette expérience décrite par ces élèves fait écho au terme « plurimobilité », qui souligne la « répétitivité » et la « complexité » (Azzara et Villa-Perez, 2020 : 145) des trajectoires d'exil et comporte certaines particularités. Contrairement au terme « trajectoires migratoires » qui a souvent une connotation positive (*ibid.*), la trajectoire d'exil est souvent chargée d'expériences inéluctables et traumatiques et peut être associée aux images reproduites sur les médias lors de tentatives de réfugiés de quitter leur pays. Les élèves réfugiés, comme d'ailleurs certains élèves immigrés, supportent parfois contre leur gré l'intégration et l'adaptation, souvent pénibles et bouleversantes, dans un nouvel environnement scolaire, qui engendre des difficultés de socialisation notamment à cause de la barrière de la langue.

Les extraits qui suivent poursuivent la réflexion à ce sujet.

#### Enseignante 2 – Classe d'accueil

S. : Oui, dans notre pays, il y a eu la guerre ! On n'avait pas une bonne école et on était battus par le maître, c'était effrayant !

Ch. : Comment êtes-vous venus en Grèce ? En marchant ?

S. : Oui.

Ch. : De la Turquie, vous avez pris un bateau et vous êtes venus en Grèce ?

S. : Oui [...].

Y. : Voilà, notre école a un arbre devant !

Ch. : Oh, c'est donc l'école au Kurdistan ?

Y. : Oui, il y a un petit arbre.

Ch. : Et pourquoi as-tu fait ce dessin de l'école ? Tu te souviens de ton école là-bas ?

Y. : Oui.

Ch. : Tu veux y retourner ?

Y. : Non, je ne veux pas ! [...]. J'aimerais retourner dans mon pays, mais pas à l'école.

Ch. : Est-ce que le professeur t'a frappé ?

Y. : Oui. Il mettait notre main sur le poêle.

E2 : Ouah ! C'est vrai ?

Y. : Pas seulement la mienne, mais de tous les enfants.

Figure 2. Dessin réflexif de l'élève Y.



Cet extrait provenant d'une autre classe d'accueil retrace les expériences difficiles des élèves réfugiés, à savoir la trajectoire d'exil effectuée principalement à pied et en bateau, mais aussi les expériences brutales vécues dans leur pays d'origine et notamment dans leur école. La violence exercée sur les enfants est exprimée par les adjectifs et les verbes employés pour la description d'une réalité scolaire épouvantable : « pas une bonne école », « on était battus », « c'était effrayant », « non, je ne veux pas [retourner à mon école] ! », « j'aimerais retourner dans mon pays, mais pas à l'école », « il mettait notre main sur le poêle ». Pourtant, l'amour pour leur pays et leur envie d'y retourner reviennent de façon récurrente dans la majorité des propos des élèves. Leur pays d'origine constitue pour eux/elles un point de référence qui ne peut être ni oublié, ni dénié, comme nous le verrons également plus loin. Le dessin de Y. en est une bonne illustration. Le drapeau du Kurdistan qu'elle a dessiné et qui est situé en haut d'une tour montre bien son amour pour son pays. En outre, nous pouvons supposer que les couleurs sont aussi des indicateurs de ses représentations envers son pays : des couleurs vives et un dessin très lumineux démontrant un esprit euphorique. Cependant, les raisons pour lesquelles cet arbre est représenté et pourquoi il est un souvenir marquant de l'école n'ont pas pu être expliquées par cette élève à cause du manque de vocabulaire en grec et en anglais.

Examinons un autre extrait qui révèle l'importance de la mise en place du dessin réflexif auprès d'élèves réfugiés.

#### Enseignante 2 – Classe d'accueil

Ch. : Vous vous souvenez de la première fois que nous avons fait notre dessin ?

E. : Oui !

Ch. : Est-ce que vous avez aimé ça ? Pourquoi ?

B. : Parce que c'était la première fois que quelqu'un m'a dit de dessiner mon pays. Et je me souviens de mon pays.

Ch. : Ah ! C'était la première fois que quelqu'un vous disait de dessiner votre pays ? Et tu étais heureuse ?

B. : Oui. [Elle sourit].

Ch. : Et toi, S. ?

S. : C'est bien de faire des dessins de notre pays ! [Elle sourit]. Pour montrer à quoi ressemble notre pays.

Ch. : Et pourquoi c'est bien de faire ça ?

S. : Parce que c'est notre pays et que certaines personnes ne savent pas danser [les danses traditionnelles kurdes].

B. : Et on se souvient de ce qu'était notre pays ! [Elle sourit].

Ch. : Y. ?

Y. : C'était super !

Ch. : Pourquoi ?

Y. : J'ai vraiment aimé le dessin !

Ch. : Tu te sens bien quand tu dessines ton pays ?

Toutes : Oui !

B. : Ça fait beaucoup de jours, de nombreuses années qu'on n'a pas vu notre pays. Et quand on a dessiné, je me suis souvenue de mon pays [...]. Je veux écrire quelque chose sur mon pays. Pour que les gens sachent où se trouve mon pays. Parce qu'ici, personne ne sait d'où je suis. D'où je viens et où se trouve mon pays.

**Figure 3. Les élèves de la classe d'accueil de l'E2**



Pour ces élèves, le dessin réflexif a été un vecteur de sentiments, de paroles et d'expression. La capture d'écran prise pendant la vidéo montre bien le sourire de ces trois filles pendant la discussion. Sur la photo apparaît également un quatrième élève qui n'a pas participé aux interventions précédentes, mais qui a intégré cette classe à la fin de l'année scolaire, ce qui illustre à nouveau le manque de stabilité du public scolaire déjà évoqué précédemment.

Dans l'extrait, les expressions suivantes sont révélatrices de l'importance de la mise en pratique du dessin dans les classes d'accueil : « c'était la première fois que quelqu'un m'a dit de dessiner mon pays », « je me souviens de mon pays », « c'est bien de faire des dessins de notre pays ! ». L'envie et le besoin de la part des élèves de garder leur pays dans leur esprit et de ne pas l'oublier restent majeurs et prioritaires. L'exil forcé et la vie quotidienne dans un pays étranger, avec les difficultés que cela implique, ne leur permettent pas de garder un lien fécond avec leur pays et le sentiment d'éloignement, voire la nostalgie et le déracinement, sont bien visibles, même de manière douce, dans leurs réponses.

Il est primordial pour ces élèves de parler de leur vécu qui est inévitablement lié au Kurdistan. Elles ont besoin de montrer à leurs camarades « à quoi ressemble » leur pays et de leur apprendre leurs danses. L'intervention de B. à la fin de l'extrait englobe toutes les réponses



données dans cet extrait en révélant de manière très honnête l'état actuel de la majorité des élèves réfugiés : le manque de connaissances substantielles sur leur origine de la part de leurs enseignant·es et de leurs camarades ainsi que leur envie d'en parler et de faire connaître leur propre histoire dans le contexte de l'école. Les deux dernières phrases de la réponse ont particulièrement marqué l'enseignante qui était présente lors de la séance. Ces expressions, comme d'ailleurs tout l'extrait ci-dessus, l'ont amenée à mieux comprendre les ressentis de ses élèves et à mieux appréhender l'intérêt du dessin réflexif pour son travail.

Bien que l'enseignante essaie de cultiver un climat de respect et de collaboration au sein de sa classe, en se servant de la richesse notamment culturelle de ses élèves, les propos de ces derniers ont été des éléments déclencheurs d'une probable réorientation de ses pratiques pédagogiques vers leurs besoins. Comme elle l'a avoué pendant nos discussions informelles à la fin de l'intervention : « Il faut que je donne un peu plus de temps et d'espace à ces élèves pour qu'ils puissent parler un peu plus de leurs vécus dans leur pays. Cela est essentiel pour eux. Je vais peut-être réutiliser le dessin à une autre occasion »<sup>10</sup>. Le témoignage de cette formée, noté dans notre carnet de bord, dévoile que des idées ont germé dans son esprit au fil des interventions.

L'extrait qui suit approfondit l'extrait précédent en démontrant les effets positifs de cette reconnaissance dans le contexte scolaire.

#### Enseignante 9 – Classe d'accueil

Ch. : Et quand tu as dessiné ton dessin, comment tu t'es sentie ? Bien ?

S. : Oui parce que... j'ai réalisé que certains enfants ont aimé mon dessin !

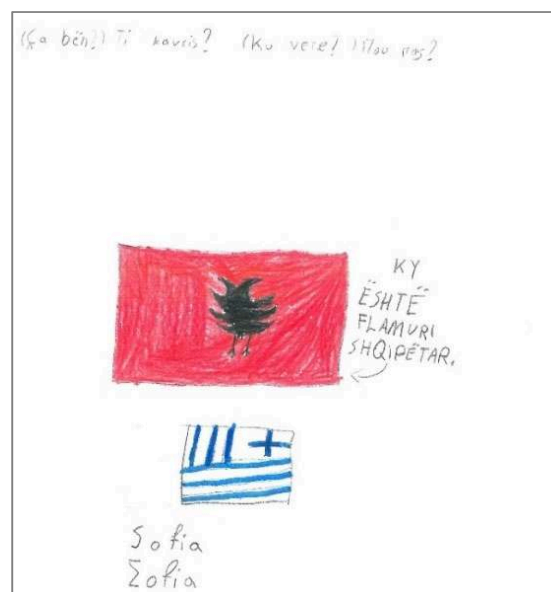
Ch. : Et tu t'es sentie bien que tes camarades de classe aient aimé ton dessin ?

S. : Oui ! [...]

Ch. : G., tu t'es senti bien ?

G. : Je me sentais bien parce que... je ne sais pas... parce que certaines personnes ne connaissent pas la langue que j'ai écrite et quand ils la liront, ils peuvent en apprendre un peu.

Figure 4. Dessin réflexif de S.



<sup>10</sup> Notes prises le 15 février 2019 à l'école de cette enseignante.

L'extrait ci-dessus témoigne bien de l'*empowerment* de ces deux élèves d'origine albanaise d'une autre classe d'accueil. L'intérêt des camarades de S. pour son dessin et son sentiment d'être acceptée dans la classe ont renforcé son estime d'elle-même. Par le dessin réflexif ses camarades ont fait évoluer l'image qu'ils/elles avaient d'elle et lui ont accordé une place différente. Il est à noter que S. a suivi le programme de recherche à la fois dans sa classe ordinaire et dans sa classe d'accueil et elle a ainsi écrit son autobiographie langagière qui complète son dessin en élucidant des aspects différents. G., quant à lui, nous offre une vision différente, celle de l'évolution du statut de l'élève qui devient un expert en langues. Grâce au dessin, l'élève d'origine différente est en mesure d'expliquer sa langue à ses camarades de classe et de leur transmettre ses connaissances. Ces pratiques « positionnent l'élève au cœur des apprentissages » (Auger, 2021 : 34) lui permettant à la fois de bien appréhender la langue de l'école et sa/ses langue(s).

### **Classes ordinaires : découverte du parcours de vie et du capital linguistique et culturel des élèves par leurs enseignant·es et leurs camarades**

La « prise de parole inédite » (Lemaire, 2014 : 60) de la majorité des élèves pendant la présentation de leur dessin en classe a abouti à une découverte des parcours de vie et de langues chez l'ensemble des acteurs impliqués (Tzatzou, 2021b). De nombreux exemples pourraient être présentés dans cette partie, mais nous nous bornerons à quelques-uns assez représentatifs. En effet, les élèves issus de l'immigration suivaient à la fois le cursus ordinaire et le cursus des classes d'accueil dans leur école. Notre choix de révéler les données provenant des classes ordinaires dans lesquelles les élèves immigrés sont scolarisés s'appuie notamment sur les apports qui découlent de l'exploitation du dessin réflexif pour l'ensemble des élèves, y compris des grec·ques et dévoile la nécessité de collaboration entre les deux structures. Ainsi, dans le premier extrait nous voyons la présentation du dessin d'un élève de Géorgie qui vient de rejoindre cette classe qui se compose également d'élèves d'origine albanaise.

#### **Enseignante 26 – CE2**

Ch. : D., montre à tes camarades de classe ce que tu as fait et raconte-nous. Ce que D. va nous montrer est très intéressant, veuillez l'écouter. Montre-nous ce que tu as fait. Il parle grec, turc et... anglais ?

D. : Oui.

Ch. : Et en dessous, qu'est-ce que c'est ? Oh, géorgien et... ? Et russe ? D. a donc cinq langues pour nous. [Oh], je trouve que D. ressemble à la fille qui parle sept langues !

D. : [Il prononce le mot "bonjour" en turc].

Ch. : Ah, il a dit bonjour en turc... bien joué. Où as-tu appris le turc, D. ?

D. : [Euh], à la maison.

Ch. : À la maison ? Vous parlez le turc ?

D. : Non.

Ch. : [Ah], comment tu l'as appris alors ?

D. : Un garçon de Turquie me l'a appris [Il dit le mot "bonjour" en géorgien et le mot "je comprends" en russe].

Ch. : Comment as-tu appris le géorgien ?

D. : On était en Géorgie avant de venir en Grèce et j'apprends avec papa et maman.

Ch. : Tu apprends le grec à l'école et l'anglais ?

D. : J'apprends l'anglais à la maison.

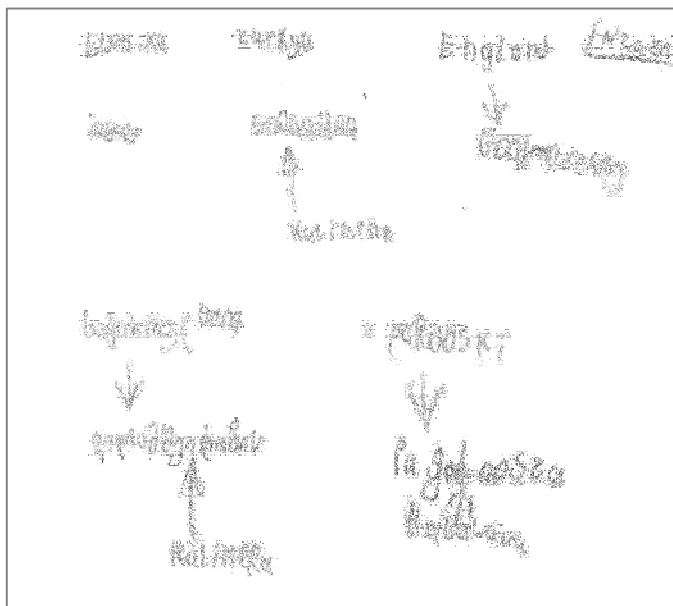
Ch. : [Oh] bien... et le russe ?

D. : Je ne connais pas bien le russe... c'est ma grand-mère.

Ch. : D'accord !

E26 : Applaudissons D. ! Tant de choses que nous ne savions pas !

**Figure 5. Dessin réflexif de D.**



Grâce aux interventions menées en classe, D. a pu dévoiler son répertoire plurilingue qui se compose de cinq langues différentes apprises dans le contexte de l'école ou de la famille, ce qui a d'ailleurs attiré l'attention de son enseignante et de ses camarades. L'influence des ami·es dans l'apprentissage d'une langue est souvent évoquée dans les propos des élèves. En l'occurrence, nous constatons l'influence d'un ami turc sur D. qui lui a appris quelques mots dans sa langue. Dans son dessin nous retrouvons aussi des mots écrits selon les différentes formes graphiques de ces cinq langues avec une petite explication de ce qu'ils signifient en grec. Notons toutefois que l'appropriation de l'alphabet grec n'est pas encore complète, car l'explication des mots se fait principalement<sup>11</sup> à l'aide de l'alphabet latin.

Le dessin de D., qui constitue une forme de représentation de son identité plurilingue et pluriculturelle (Moore et Brohy, 2013), se situant entre le texte et le dessin, met en avant le fait que « la légitimation à l'utilisation de plusieurs langues et variétés de langues » dans le contexte scolaire permet aux élèves de les utiliser de façon explicite (Mathis, 2016 : 11). Cette création « hybride » est prometteuse dans la mise en lumière du répertoire plurilittératié (Dagenais et Moore, 2008) de l'élève plurilingue. Grâce à ces créations à la fois artistiques et libératrices, l'élève circule entre les langues, fabrique des tissages, leur attribue de nouvelles formes et dimensions en fonction de ses propres expériences en s'affranchissant de toutes limites. Par ailleurs, la dernière phrase de l'extrait ci-dessus est révélatrice de la découverte du parcours de vie et de langues de D. par l'enseignante 26. Même si l'enseignante connaissait déjà certaines

<sup>11</sup> Seul son nom est écrit en grec.

informations sur son élève, les interventions menées en classe lui ont permis de mieux le comprendre.

Ces données coïncident avec celles portant sur l'exploitation de l'autobiographie langagière auprès de classes ordinaires : avec cet outil et démarche, les élèves mettent en lumière leur répertoire plurilingue et pluriculturel (Tzatzou, 2021b). De même, les dessins présentés ci-dessous révèlent le besoin des enfants de parler de leur pays tout en nous fournissant des indices pour élucider leurs trajectoires migratoires. Les élèves d'origine albanaise, qui constituent un grand pourcentage du public scolaire, expriment leurs origines à travers leurs dessins, ce qui permet à leurs camarades et enseignant·es d'entamer une interaction fructueuse pour mieux les connaître.

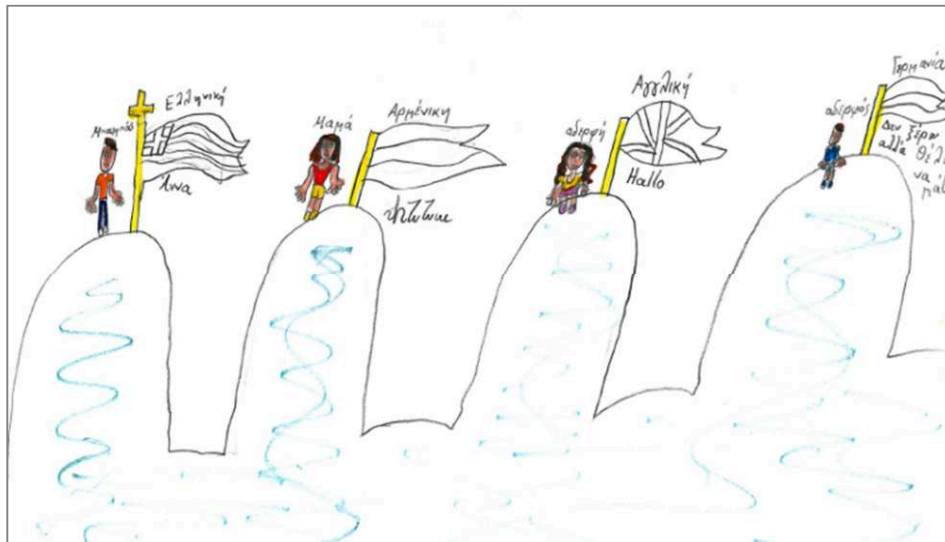
Figure 6. Dessin réflexif de l'élève d'origine albanaise de CE2 (E3) (Αλβανία – Albanie)



Figure 7. Dessin réflexif de l'élève d'origine albanaise de CE2 (E26)



Figure 8. Dessin réflexif de l'élève d'origine arménienne CE2 (E12)



Dans la même perspective, l'extrait suivant met en lumière la prise de conscience chez les élèves grec·ques de la pluralité linguistique et culturelle de leurs camarades. L'expérience partagée dans le contexte de la classe a permis la négociation de vécus, souvent inconnus, qui ont fait évoluer les représentations véhiculées sur les langues.

#### Enseignante 26 – CE2

Ch : Avez-vous aimé ce qu'on a fait aujourd'hui ?

Elèves : Oui !

Ch : Pourquoi ?

F. : Parce que nous sommes tous d'un pays différent et j'aime ça !

Ch : Bravo ! Et c'est une richesse, n'est-ce pas ?

F. : Oui ! On connaît tous des langues différentes, des choses différentes donc c'est bien. On apprend à mieux nous connaître !

Les réponses de F. provenant de la même classe que D. mettent en évidence une première découverte du capital plurilingue de ses camarades. Ce qui se dégage de l'extrait est une joie et un plaisir personnel et collectif, le résultat d'un rapprochement enrichissant issu d'une meilleure connaissance des élèves entre eux/elles. Les élèves grec·ques semblent ainsi être plus ouvert·es et réceptif·ives à la diversité linguistique et culturelle et reconnaissent son apport dans le renforcement de leurs relations amicales. L'enseignante 26, qui était présente tout au long de l'intervention, a mieux appréhendé l'apport du dessin pour l'ensemble de ses élèves quel que soit/soient leur(s) origine(s). Ses propos montrent une première réflexion sur son expérience vécue en classe : « Il faut vraiment que j'exploite ces outils [...]. Ils sont vraiment importants pour que les élèves puissent parler de leurs expériences et que leurs camarades les connaissent mieux »<sup>12</sup>. La répétition de l'adverbe « vraiment » deux fois dans sa réponse révèle la nécessité

<sup>12</sup> Extrait d'une note prise sur notre carnet de bord le 5 février 2019.

pour cette enseignante d'exploiter les nouveaux outils mobilisés, ce qui pourra l'amener à réinventer ses pratiques pédagogiques.

## Conclusions

Les interventions que nous avons menées en utilisant le dessin réflexif ont montré des apports considérables sur l'ensemble des acteurs impliqués à la fois dans les classes d'accueil et dans les classes ordinaires. Dans les classes d'accueil, les élèves réfugiés ont trouvé un environnement de confiance et de sécurité leur permettant de dévoiler non seulement leurs parcours d'exil qui est incessant, mais aussi leurs expériences scolaires, parfois violentes, dans leur pays et école d'origine. Contrairement à d'autres recherches auprès des mineurs isolés se focalisant principalement sur leurs souvenirs souvent violents (Clerc, 2009), l'analyse a montré de la nostalgie chez ces élèves et un besoin de maintenir une relation avec leur pays d'origine, de s'en souvenir. Leur besoin de faire connaître leurs origines à leurs camarades de classe et de partager leurs sentiments avec eux/elles prédomine dans leurs propos. Cela leur donne l'occasion de garder vivant l'imaginaire de leur pays qu'ils/elles ont été forcés de quitter et de ne pas l'oublier à cause des rythmes de leur nouvelle vie. Nous remarquons ainsi une libération et un *empowerment* chez ces élèves.

De manière corollaire, les élèves immigrés se sont également sentis valorisés et renforcés. L'intérêt porté par leurs camarades sur leur dessin, leur a permis non seulement de se sentir acceptés au sein de la classe, mais leur a également attribué un nouveau statut : celui d'« expert » de leur(s) langue(s). Le dessin s'est ainsi avéré un moyen qui favorise la meilleure connaissance du capital plurilingue et pluriculturel entre camarades, transforme les rôles et les dynamiques en classe et fait évoluer les représentations des enseignant·es et des élèves. Ce qui mérite d'être aussi pointé est la convergence des besoins des élèves réfugiés et immigrés qui se cristallisent comme suit : la mise en lumière de leurs multiples mobilités qui façonnent et reconfigurent leurs répertoires sociolinguistiques.

Les résultats des classes ordinaires renvoient à ceux des classes d'accueil, mais avec une autre composante : l'évolution des représentations des élèves d'origine grecque. L'exploitation du dessin et la légitimation de l'utilisation de diverses langues en classe a favorisé l'utilisation de celles-ci de façon explicite (Mathis, 2016) et a mis en lumière le répertoire plurilingue et pluriculturel des élèves à travers leurs dessins et les échanges établis. Cela a permis aux enfants et aux enseignant·es non seulement de se rapprocher et de mieux se connaître, mais aussi de faire évoluer leurs représentations quant aux réalités sociolinguistiques présentes en classe et de s'ouvrir ainsi à la diversité linguistique et culturelle.

D'un autre point de vue, le besoin des élèves immigrés de révéler leur répertoire plurilingue dans leur classe « normale » a aussi été remarquable et l'exploitation du dessin leur a donné l'occasion de circuler librement parmi elles en établissant un va-et-vient. Certains élèves ont ainsi créé un dessin « hybride » en empruntant certaines caractéristiques de l'autobiographie langagière, notamment celle de la forme scripturale. Cette pratique développée reconfigure la forme du dessin qui s'adapte aux besoins et aux réalités sociolinguistiques des élèves.

La mise en pratique du dessin réflexif a également donné aux enseignant·es l'occasion de mieux l'appréhender et se l'approprier à travers une expérience concrète réalisée dans le contexte réel de leur travail. De manière analogue, ils/elles ont pu développer leur réflexivité grâce aux dessins et aux interactions poursuivies en classe, ce qui pourrait les amener à une remise en question de leurs pratiques didactiques, pour que ces dernières s'adosent au capital plurilingue et pluriculturel de leurs élèves. Toutefois, ce que nous souhaitons véritablement pointer est l'apport du dessin réflexif dans la collaboration des classes ordinaires et des classes d'accueil. Nous considérons ainsi que le dessin réflexif peut constituer un outil de médiation



plurilingue et interculturelle capable de favoriser l'interaction fructueuse et le partage d'expériences et de pratiques entre les deux types de classes, tant du point de vue sociolinguistique que pédagogique. La collaboration entre les enseignant·es et leur recours à cet outil et démarche pourrait non seulement aboutir à des projets pédagogiques intéressants, mais, avant tout, combler le besoin de communication et de partage d'expériences des élèves, qu'il s'agisse de trajectoires migratoires, d'exil ou de bien d'autres parcours et expériences de vie. Avant que cet article ne s'achève, nous souhaiterions également proposer une autre piste de collaboration entre classes ordinaires et classes d'accueil qui consisterait à mettre à profit l'articulation de différents outils comme les dessins réflexifs et les autobiographies langagières. Cela permettrait aux enseignant·es d'avoir une idée plus globale de chaque élève qui serait de son côté en mesure de mobiliser à la fois ses compétences linguistiques et ses aptitudes artistiques et ainsi de mieux relier, démêler et mettre en valeur tous les aspects intimes de sa vie.

## Bibliographie

- ALTET Marguerite, 2012, « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur, Bruxelles, p. 43-58.
- AUGER Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- AUGER Nathalie, 2021, « Introduction : méthodologie et corpus. Observations participantes et entretiens pour une meilleure connaissance des publics », dans Nathalie Auger (dir.), *Enfants gitans à l'école et en famille*, ENS Éditions, Lyon, p. 27-37.
- AZZARA Noel, VILLA-PEREZ Valeria, 2020, « Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité », dans Annemarie Dinvaut, Luc Biichlé, (dirs.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bienveillance, la coopération*, L'Harmattan, Paris, p. 143-164.
- BARDIN Laurence, 2013 [1977], *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Paris.
- BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris.
- BOLZMAN Claudio, 2001, « Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés : une exclusion programmée : les cas de la Suisse », *Sociologie et sociétés*, (*L'exclusion : changement de cap*), n° 2, p. 133-158. <https://doi.org/10.7202/008315ar> (Consulté le 21/12/21).
- CAMBRA GINE Margarida, 2017, « Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle », dans Jean-Claude Beacco, Daniel Coste (dirs.), *L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe*, Didier, Paris, p. 239-255.
- CANDELIER Michel, 2003, « Perspectives », dans Michel Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles, p. 327-340.
- CARR Wilfred, KEMMIS Stephen, 1986, *Becoming Critical*, Falmer Press, London.
- CASTELLOTTI Véronique, 2009, « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, p. 129-144.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans Muriel Molinié (dir.), *Le*



- dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 45-85.
- CAUSA Mariella, 2012, « Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues », *DIRE (Soi réflexif - Postures croisées)*, n° 2, p. 62-72. <https://www.unilim.fr/dire/255&file=1> (Consulté le 21/12/2021).
- CHARLIER Bernadette, DESCHRYVER Nathalie, PERAYA Daniel, 2006, « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol. 4, p. 469-496. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> (Consulté le 16/12/2020).
- CHATZIDAKI Aspasia, 2019, « Idiki ekpedeftiki gia tous diglossous mathites : apo tin afania kai tin apaxiosi sti drasi ke ti sunergasia » [Des enseignants spécialisés pour les élèves bilingues : de l'obscurité et de la dévalorisation à l'action et à la coopération], dans Evgenia Vassilaki, Sotiria Kalbeni, Roula Kitsiou (dirs.), *Proti glossa & Poliglossia. Ekpedeftikes & Kinonikopolitismikes Prosegisis* [Première langue & Plurilinguisme. Approches Éducatives et Socioculturelles], Actes du Colloque Tzartania 2015 (Tyrnavos, 6-8 Novembre 2015), p. 419-434. <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/%CF%84%CE%B6%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B12015/> (Consulté le 20/05/2022).
- CICUREL Francine, 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.
- CLERC Stéphanie, 2009, « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement » dans Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 119-131.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- DAGENAIS Diane, MOORE Danièle, 2008, « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois » *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 1, p. 11-32. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.11> (Consulté le 21/12/2021).
- DAMANAKIS Michalis, 2018, *Pedagogikos Logos ke Eterotita stis Arhes tou 20ou eona* [Discours pédagogique et diversité au début du 20<sup>e</sup> siècle], Gutenberg, Athènes.
- EKME-POULOPOULOU Ira, 2007, *I metanasteftiki proklisi* [Le défi de l'immigration], Papazisis, Athènes.
- ELLIOTT John, 1991, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes.
- EZAN Pascale, GOLLETY Mathilde, HEMAR-NICOLAS Valérie, 2015, « Le dessin comme langage de l'enfant : contributions de la psychologie à l'enrichissement des méthodologies de recherche appliquées aux enfants consommateurs », *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 30, n° 2, p. 82-103. <https://doi.org/10.1177/0767370114565766> (Consulté le 25/05/2022).
- FARMER Diane, PRASAD Gail, 2014, « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive », dans Muriel Molinié (dir.), *(Se) représenter mes mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, *Glottopol*, n° 24, p. 80-98.
- FILLOL Véronique, 2016, « Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une

- démarche sociodidactique », *Contextes et Didactiques*, n° 8, p. 9-22. <https://journals.openedition.org/ced/615?lang=en> (Consulté le 05/06/2022).
- LECONTE Fabienne, 2009, « Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues », dans Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 87-115.
- LEMAIRE Eva, 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 31, p. 31-53.
- LEMAIRE Eva, 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 Muriel Molinié (dir.), *(Se) représenter mes mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, *Glottopol*, n° 24, p. 38-63. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_24/gpl24\\_complet.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_complet.pdf) (Consulté le 10/12/2020).
- MACAIRE Dominique, 2007, « Didactique des langues et recherche-action », *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'ACEDLE, (Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues)*, n° 4, 93-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document> (Consulté le 20/11/2020).
- MACAIRE Dominique, 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*, n° 86, 79-92.
- MACAIRE Dominique, 2020, « La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'ACEDLE, (Recherches collaboratives en didactique des langues)*, n° 17-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/7697> (Consulté le 20/11/20).
- MALIGKOUDI Christina, TSAOUSIDIS Anastasios, 2020, « Stasis ekpedeutikon pou didaskoun se Domes Ipodoxis ke Ekpedeusi Prosfigon (DYEP) apenanti stin ekpedeusi profigon mathiton [Attitudes des enseignants qui enseignent dans les Structures d'Accueil et d'Education de Réfugiés (DYEP) à l'égard de l'éducation des élèves réfugiés] », *Ereuna stin ekpedeusi*, vol. 9, n° 1, p. 22-34. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/22066> (Consulté le 29/12/2021).
- MATHIS Noëlle, 2016, « Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture. Une approche plurilingue des textes de Driss Chraïb, Wajdi Mouawad et Nancy Huston », *Carnets, (Plurilinguisme et migrations dans la littérature de langue française)*, Deuxième série, n° 7. <http://journals.openedition.org/carnets/1080> (Consulté le 29/12/2021).
- MATSAGANIS Manos, 2011, « The welfare state and the crisis: the case of Greece », *Journal of European Social Policy*, vol. 21, n° 5, p. 501-512. <https://doi.org/10.1177%2F0958928711418858> (Consulté le 29/12/2021).
- MELO-PFEIFER Silvia Maria, 2019, « Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en image du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère », *EL.LE*, vol. 8, n° 3, p. 587-610.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES RELIGIEUSES, 2016, « Entaxi Scholikon Monadon Protovathmias Ekpedefsis stis Zones Ekpedeftikis Protereotitas (ZEP), opou dinata na litourgisoun Taxis Ipodochis ZEP [Introduction des unités scolaires de l'enseignement primaire dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), où peuvent fonctionner des Classes d'accueil ZEP] », Arrêté ministériel 166172/Δ1/2016, *Journal Officiel de la République Hellénique*, n°

- B'3270/11.10.2016.  
[http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesApofaseis/ypourgiki\\_apofasi\\_166172\\_2016.pdf](http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/ypourgiki_apofasi_166172_2016.pdf) (Consulté le 25/05/2022).
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES RELIGIEUSES, 2018, « Entaxi Scholikon Monadon Protovathmias Ekpedefsis stis Zones Ekpedeftikis Protereotitas (ZEP), opou dinata na litourgisoun Taxis Ipodochis ZEP » [Inclusion des unités scolaires de l'enseignement primaire dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), où peuvent fonctionner des Classes d'accueil ZEP] », Arrêté ministériel Φ1/120367/Δ1/2018, *Journal Officiel de la République Hellénique*, n°B'3236/07.08.2018.[http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesApofaseis/ypourgiki\\_apofasi\\_120367\\_2018\\_zep.pdf](http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/ypourgiki_apofasi_120367_2018_zep.pdf) (Consulté le 25/05/2022).
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DES AFFAIRES RELIGIEUSES, 2018, « Idrisi Domon Ypodochis gia tin Ekpedefsi ton Prosfigon (DYEP). Kathorismos ton scholikon monadon gia to sxoliko etos 2018-2019 entos ton opoion tha litourgoun i Domes Ipodochis gia tin Ekpedefsi Prosfigon (DYEP) [Etablissement de Structures d'Accueil pour l'Education des Réfugiés (DYEP). Mise en place des unités scolaires pour l'année scolaire 2018-2019 dans lesquelles fonctionneront les Structures d'Accueil pour l'Education des Réfugiés (DYEP)] », Arrêté ministériel 134803/ΓΔ4/2018, *Journal Officiel de la République Hellénique*, n° B'3580/22.08.2018.  
[https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek\\_dyep\\_0.pdf](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_dyep_0.pdf) (Consulté le 23/06/2020).
- MOLINIE Muriel, 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans Muriel Molinié (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39, p. 8-11.  
[https://www.academia.edu/26235038/Biographie\\_langagi%C3%A8re\\_et\\_apprentissage\\_plurilingue\\_FDLM\\_R\\_A\\_2006](https://www.academia.edu/26235038/Biographie_langagi%C3%A8re_et_apprentissage_plurilingue_FDLM_R_A_2006) (Consulté 20/05/2022).
- MOLINIE Muriel, 2009, « Le dessin réflexif : acte 1 », dans Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 9-27.
- MOLINIE Muriel, 2014, « Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures », *Éducation permanente*, vol. 4, n° 201, p. 174-185. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224889/document> (Consulté le 29/12/2021).
- MOORE Danièle, BROHY Claudine, 2013, « Identités plurilingues et pluriculturelles », dans Jacky Simonin, Sylvie Wharton (dirs.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS-Éditions, Lyon, p. 289-315.
- MOORE Danièle, OYAMA Mayo, PEARCE Daniel Roy, KITANO Yuki, IRISAWA Kana, 2020, « Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! » *Contextes et didactiques*, n° 15, p. 13-31.  
<http://journals.openedition.org/ced/2051> (Consulté le 02/06/22).
- MULLER Catherine, 2013, « Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : Une activité narrative inédite pour les étudiants », *Le Français Aujourd'hui*, n° 184, <https://www.afef.org/system/files/2021-06/FA184-MULLER.pdf> (Consulté le 20/04/2020).
- NISSEN Elke, 2019, *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*, Didier, Paris.

- PAPAZIAN-ZOHRABIAN Garine, MAMPRIN Caterina, LEMIRE Vanessa, 2019, « Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés », *Revue québécoise de psychologie, (La santé mentale à l'école : enjeux et défis de la promotion et l'accompagnement)*, vol. 40, n° 3, p. 87-102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar> (Consulté le 25/05/2022).
- PERREGAUX Christiane, 2002, « Autobiographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° 76, p. 81-94. <https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf> (Consulté le 10/03/2021).
- PERREGAUX Christiane, 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 31-43.
- PERREGAUX Christiane, 2011, « Dessine-moi une langue ! Compréhension imaginaire des jeunes enfants », *Santé et Éducation de l'enfance*, vol. 3, n° 1, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada, Burnaby, p. 1-15.
- PERRENOUD Philippe, 2000, « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 9-22. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Textes\\_2000.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2000.html) (Consulté le 29/12/2021).
- RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive », dans Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, p. 141-164.
- SIMOPOULOS Giorgos, ALEXANDRIDIS Antonios, 2019, « Refugee education in Greece: integration or segregation ? », *Forced migration review, (Education: needs, rights and access in displacement)*, n° 60, p. 27-29. [https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/educationdisplacement/FMR60\\_Education\\_2019.pdf](https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/educationdisplacement/FMR60_Education_2019.pdf) (Consulté le 04/10/2020).
- STATHOPOULOU Maria, DASSI Petroula, 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)*, vol. 7, n° 1, p. 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792> (Consulté le 20/7/2020).
- THAMIN Nathalie, SIMON Diana-Lee, 2010, « Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 7, p. 1-21, (Consulté le 29/12/2021).
- TZATZOU Dimitra, 2021a, « Blended Learning Training Course for Teachers' Professional Development : What Are the Prospects Within the Field of Education in Greece ? » dans Matthew Montebello (dir.) *Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education*, IGI GLOBAL, USA, p. 204-226.
- TZATZOU Dimitra, 2021b, « 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 - Les Cahiers de l'Acedle, (Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches)*, vol. 18, n° 2, <https://journals.openedition.org/rdlc/9573> (Consulté le 29/12/2021).
- ZAMBETA Evie, ASKOUNI Nelly, ANDROUSOU Alexandra, LEONTSINI Mary, PAPADAKOU Yulie, LAGOPOULOU Vicky, 2019, *Democratic school governance for inclusion : a whole community approach*, Council of Europe, Strasbourg.

ZIOMAS Dimitris, CAPELLA Antoinetta, KONSTANTINIDOU Danai, 2017, *Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece. Flash Report 2017/67*, European Commission, Brussels, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=18245&langId=en> (Consulté le 04/10/2020).

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Légrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Mederic Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Abou Bakri Kebe (Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Normandie Université), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université de Saint-Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (EHESS).

**Rédactrice en chef :** Clara Mortamet.

**Directrice de publication :** Fabienne Leconte.

**Comité scientifique :** Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainault), Robert Nicolaï (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Aix-Marseille Université).

**Comité de lecture pour ce numéro :** Aude Bretegnier, Véronique Castellotti, Marc Debono, Daniel Elmiger, Philippe Hambye, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Véronique Miguel-Addisu, Danièle Moore, Coraline Pradeau, Nathalie Thamin, Cyril Trimaille, Adam Wilson, Anne-Christel Zeiter-Grau.

ISSN : 1769-7425