L'autobiographie multimodale en classe multiculturelle

Visibiliser la pluralité des langues et des parcours et faire émerger une posture inclusive et réflexive chez les élèves

Dimitra TZATZOU

Université de Rouen Normandie, DYLIS (EA 7474)

Résumé : Ce chapitre présente l'apport de l'autobiographie langagière au sein des classes multiculturelles dans des écoles primaires publiques en Grèce. À travers l'étude des extraits d'interactions entre les élèves, les enseignants et la chercheuse ainsi que l'analyse des autobiographies langagières rédigées par ces premiers, nous examinerons la manière dont il est possible de rendre visibles les parcours de vie et de langues présents en classe et de favoriser l'appropriation de postures plus inclusives et réflexives chez les élèves. L'intérêt sera porté aux élèves immigrés et réfugiés, ainsi qu'aux élèves grecs appartenant aux mêmes classes et participant à la démarche d'élaboration de leur autobiographie langagière. Les résultats ont révélé que le climat propice établi dans les classes favorise le dévoilement des trajectoires multiples, les partages de vécus et l'ouverture vers l'Autre. Les autobiographies multimodales créées par les élèves y contribuent et les propositions de leurs exploitations en classe ouvrent de nouvelles voies d'actions pédagogiques.

Abstract: This chapter presents the contribution of language autobiography in multicultural classrooms in public elementary school in Greece. Through the study of excerpts of interactions between students, teachers and the researcher, as well as the analysis of language autobiographies written by the former, we will examine how it is possible to make visible the life and language pathways present in the classroom and to promote the appropriation of more inclusive and reflective postures by students. The focus will be on immigrant and refugee students as well as on Greek students from the same classes who are involved in the process of developing their language autobiography. The results revealed that the propitious climate established in the classes favours the unveiling of multiple trajectories, sharing experiences and opening up to Otherness. The multimodal autobiographies created by the students contribute to this and their ideas for its use in the classroom open up new avenues for pedagogical action.

Περίληψη: Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τη συμβολή της γλωσσικής αυτοβιογραφίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Μέσω της μελέτης αποσπασμάτων με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας, καθώς και της ανάλυσης των γλωσσικών αυτοβιογραφιών που έγραψαν οι πρώτοι, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατόν να γίνουν ορατές οι διαδρομές ζωής και γλωσσών που υπάρχουν στην τάξη και να υιοθετηθούν πιο συμπεριληπτικές και αναστοχαστικές στάσεις από τους μαθητές. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές καθώς και στους Έλληνες μαθητές των ίδιων τάξεων που εμπλέκονται στη διαδικασία ανάπτυξης της γλωσσικής τους αυτοβιογραφίας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το ευνοϊκό κλίμα που εγκαθιδρύθηκε στις τάξεις ευνοεί την αποκάλυψη των πολλαπλών διαδρομών, την ανταλλαγή βιωμάτων και το άνοιγμα προς τον Άλλον. Οι πολυτροπικές αυτοβιογραφίες που δημιούργησαν οι μαθητές συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση και οι ιδέες τους για την αξιοποίησή τους στην τάξη ανοίγουν νέους δρόμους για παιδαγωγική δράση.

Introduction

La production d'écrits par les enfants a été étudiée dans le cadre de diverses recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation. En psychologie, l'intérêt des études porte sur la description précise des processus cognitifs impliqués, alors que les sciences de l'éducation, dans une perspective historico-culturelle, se concentrent sur la dimension temporelle et située de l'activité (Nogry & Beauvais, 2019). Dans la littérature, nous retrouvons aussi le terme littératie, introduit en français par une équipe de recherche québécoise qui travaillait sur la didactique des langues secondes et souhaitait ouvrir le champ conceptuel vers l'étude de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dagenais, 2012). Les chercheurs québécois voulaient plus précisément examiner la manière dont le terme en anglais (*literacy*) avait évolué. Aujourd'hui, ce terme est assez répandu et « se réfère à un large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques » (Dagenais, 2012, p. 2). Le courant du *New Literacy Studies* représente une tradition dans le domaine de la littératie et se concentre notamment sur son aspect social et non sur celui de l'acquisition de compétences. Il problématise ce qui est considéré comme littératie, quels que soient le contexte et la période, et cherche à trouver quelles littératies sont dominantes, marginalisées ou résistantes (Street, 2003). Les recherches dans le domaine ont ainsi amené les chercheurs à proposer une terminologie variable. Ainsi, nous retrouvons des notions telles que littératies multiples (multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000), littératies plurilingues (multilingual literacies) (Martin-Jones & Jones, 2000), répertoire plurilittératié (Dagenais & Moore, 2008), ceci manifestant non seulement les transformations considérables dans la façon de communiquer, mais aussi les changements des populations au sein des sociétés (Dagenais, 2012).

Dans la présente étude, nous prenons en considération le caractère complexe, multidimensionnel, multimodal et pluri-sémiotique de l'écriture qui permet à l'élève de mettre en synergie toutes ses capacités et compétences langagières et artistiques dans une perspective créative, transformative et libératrice, et qui débouche souvent sur une prise de conscience de soi. Cette dernière renvoie à l'idée d'Olson (1998, p. 312) sur l'importance de l'écriture et de la lecture, contribuant au passage « d'une pensée sur les choses à une pensée sur la pensée », permettant à l'élève de mieux appréhender son parcours de vie et de langues. Nous envisageons aussi le langage et les langues comme *poïesis*[1], dans l'optique développée par Huver et Lorilleux (2018, p. 6), à savoir « comme expérience nécessairement créative du monde » qui perturbe les priorités de la didactique, en orientant ses questionnements vers la réception et la compréhension », « la relation qui peut s'y nouer » et « une appréhension culturelle et historiale de l'humain ». Dans la même réflexion, nous partons également du principe que « la médiation interculturelle est au centre des processus de création et d'interprétation des significations à travers les langues et les cultures » (Liddicot & Derivry, 2021, p. 2). Elle est activement engagée « dans la diversité en tant qu'activité de définition du sens, elle implique l'interprétation de sens divers pour soi et pour les autres ».

[1] Notons que le mot *poiêsis* en grec ancien signifie « création » et provient du verbe *poiein* (« faire », « créer »).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Suite à ces réflexions nous avons exploité l'autobiographie langagière (AL) au sein des classes multiculturelles de l'école primaire en Grèce, fréquentées par des élèves immigrés scolarisés dans les écoles depuis des années et auprès d'élèves réfugiés arrivés depuis 2015, la guerre en Syrie ayant augmenté leurs flux vers la Grèce (Damanakis, 2018 ; Zambeta *et al.*, 2019). Cette idée est renforcée par le fait que, comme dans d'autres contextes et « espaces dédiés aux apprentissages institutionnels, les expériences (d'ici, d'ailleurs, passées ou présentes) et les répertoires (d'ici, d'ailleurs, déjà-là ou en construction) méritent encore d'être animés, dynamisés et mis en relation » (Dompmartin-Normand & Thamin, 2018, p. 1). Le présent chapitre commencera par la présentation du rôle de l'AL en tant qu'outil pédagogique et sociolinguistique à destination des élèves. Il continuera par la mise en lumière de la méthodologie et du dispositif d'intervention employé au sein des classes, exposera l'analyse des données et conclura sur les réflexions engagées dans ce travail.

1 Autobiographie langagière : un outil pédagogique et sociolinguistique à destination des élèves

Au-delà du rôle considérable de l'AL dans la recherche pour la formation et professionnalisation des enseignants, elle permet aussi de réaliser un projet éducatif en proposant des « médiations sémiotiques » et en donnant l'occasion à toute personne allophone de « biographier son plurilinguisme » (Molinié, 2019, p. 310). L'AL est dotée de potentiels pédagogiques, existentiels, heuristiques et herméneutiques et le cheminement des enseignants et des élèves vers l'expression de soi s'appuyant sur les langues « suppose et impose » l'instauration d'« une relation pédagogique dialogique, horizontale, bienveillante, dans l'écoute » (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 263). De son côté, Deprez (1996), en évoquant le sujet des entretiens autobiographiques et des récits de vie d'apprenants, met en avant une approche holistique de ces derniers comme des personnes qui cherchent « une globalité première », qui s'éloigne d'« une multiplication de variables, une addition des paramètres ou une juxtaposition d'approches disciplinaires » (p. 1).

Selon Molinié (2019), la mise en œuvre d'une démarche socio-biographique à l'école passe par une déconstruction des « représentations identitaires figées sur soi/l'autre et sur le prétendu monolinguisme de nos sociétés » (p. 300). Elle concourt aussi au renforcement du lien social dans l'institution scolaire et à la construction d'identités plurielles des élèves (Simon & Maire Sandoz, 2008, p. 269). Le rôle décisif des AL est également reconnu dans la prise de conscience des apprentissages linguistiques mis en relation chez l'apprenant et dans la valorisation de son identité plurielle en donnant du sens aux contacts de ses langues en vue de « s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet » (Thamin & Simon, 2009, p. 26). Selon Deschoux (2019, p. 101), écrire sur soi en évoquant les langues de son répertoire « implique de revenir rétroactivement sur les dimensions personnelles, voire intimes et de les exposer à autrui – qu'il soit l'enseignant ou le collectif ». La question du « traitement collectif » des « histoires singulières » est également mise en lumière par Dompmartin-Normand (2011, p. 167), amenant ainsi l'élève à être « potentiellement en 'facilités langagières' ». Castellotti et Moore (2010) soulignent de leur côté que la réalisation des AL de façon individuelle ou collective permet de rendre plus visible « la

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

pluralité inhérente » d'un groupe-classe, de cartographier les singularités/articulations et de placer « les enfants et adolescents, à partir de leur histoire, dans une démarche consciente d'apprentissage, en particulier de les projeter dans une appropriation de la langue de scolarisation » (p. 13). « La trajectoire d'appropriation » de l'apprenant peut donc être considérée « comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité donc, et dont les circonstances peuvent être racontées » (Jeanneret, 2010, p. 35). Dans la même lignée, Perregaux (2002, p. 83) considère que « la mise en mots » contribue à la construction des savoirs présents ou ultérieurs chez les individus et au processus d'appropriation de l'histoire langagière de chacun.

Les AL peuvent également donner aux apprenants l'occasion de transférer d'une langue à l'autre des pratiques psycho-socio-langagières (Molinié, 2009). Elles leur fournissent aussi des outils pour comprendre les mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005), clarifier les processus d'apprentissage afin de mieux les développer (Molinié, 2006) et cultiver une observation subtile des usages des langues (Audemar, 2017). Dans ce chapitre, nous rejoignons l'idée de Rispail (2017, p. 18-19) qui, à propos de l'AL, se réfère à « la médiation de modes plurilittéraciques » qui la caractérisent, idée embrassée par Molinié (2020, p. 300), qui propose à son tour le terme « médiation sociobiographique plurilittératiée ».

2 Cadre méthodologique

2.1 Démarche méthodologique, recueil et analyse de données

La présente étude, extraite d'un travail de thèse portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif de formation hybride auprès d'enseignants en service, s'inscrit dans le cadre de la recherche-action (Carr & Kemmis, 1986 ; Elliot, 1991 ; Montagne-Macaire, 2007) et notamment dans la recherche-action collaborative (Bonny, 2015 ; McNiff & Whitehead, 2010). Étant donné que notre recherche a été réalisée au sein des écoles, elle entre en résonance avec l'ethnographie. Cette dernière est employée afin de faciliter la compréhension des comportements des élèves et de leurs enseignants, dans des situations d'acquisition des savoirs se réalisant principalement au travers du langage (Farmer & Labrie, 2008).

Cette recherche qualitative visait à comprendre la manière dont les acteurs pensent, parlent et agissent en relation avec un contexte ou une situation (Dumez, 2011). Afin de collecter et analyser les données des interventions, nous les avons filmées puis retranscrites. Cependant, seules quelques séances ont été enregistrées à cause des réticences énoncées des parents qui avaient refusé que leurs enfants soient filmés. La transcription des interventions nous a permis de les étudier minutieusement par l'analyse de leur contenu. Le but était de dépasser la compréhension du sens de la communication et d'aller « vers une autre signification, un autre message entrevu à travers ou à côté du premier » (Bardin, 2013, p. 46). Il s'agit en particulier d'arriver à d'autres « signifiés » (psychologiques, sociologiques, historiques, etc.) par le biais de signifiants ou de signifiés déjà manipulés (Bardin, 2013, p. 46). Lors des interventions, nous avons régulièrement gardé des traces de la démarche entreprise dans notre cahier de bord et pris des photos afin d'élucider l'implication et la compréhension des participants. Dans le présent chapitre, l'attention sera aussi portée aux AL des élèves

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

rédigées au cours des interventions et collectées à leur terme. En tant que chercheuse imprégnée par le terrain et influencée par ses propres connaissances sociolinguistiques et expériences langagières, nous avons aussi essayé de construire une « posture alter-réflexive », en acceptant que notre propre histoire socio-langagière fasse partie du répertoire des expériences qui façonnent notre regard et interprétations (Bretegnier, 2009, p. 35).

2.2 But de recherche

Nos questionnements se focalisent sur les interactions engagées en classe entre les élèves, les enseignants et la chercheuse au cours des interventions portant sur les AL, ainsi que sur les AL rédigées par ces premiers. Plus précisément, en partant de l'hypothèse initialement émise que l'exploitation de l'AL en classe engendre des bénéfices pour tous les élèves, grecs et d'origine étrangère, nous nous attacherons à examiner si et comment les interventions permettent de rendre visibles les parcours de vie et de langues présents en classe et de les partager entre enseignants, élèves et chercheuse. Il sera aussi question d'étudier si ces interventions favorisent l'appropriation de postures plus inclusives et réflexives chez les élèves, les amenant à une première prise de conscience de leur plurilinguisme et de celui de leurs camarades. Enfin, notre regard portera aussi sur les propositions des élèves au sujet de l'exploitation des AL en classe en termes d'apports et de réinvestissements pédagogiques.

2.3 Contexte et participants

L'étude a été menée au cours de l'année scolaire 2018/2019 dans quinze écoles primaires publiques de la ville de Thessalonique, au nord de la Grèce. Le choix des écoles a été effectué selon le nombre significatif d'élèves immigrés et réfugiés qui les fréquentaient. Elles étaient majoritairement situées dans la partie ouest de la ville, où des classes d'accueil avaient été implantées. Certains des élèves scolarisés dans les classes ordinaires suivaient également le cursus des classes d'accueil dans le but de développer leurs compétences en grec. Dans cette recherche, vingt-six professeurs des écoles se sont portés volontaires pour participer à la formation avec leurs classes.

2.4 Les interventions en classe

Les interventions réalisées en classe constituaient la seconde partie de la formation en présentiel des enseignants, la première consistait à s'entretenir brièvement avec la chercheuse individuellement ou en binôme. Les supports de ces interventions avaient été téléversés sur la plateforme de formation et discutés avec les enseignants lors de la première partie de la formation en présentiel, à savoir les débriefings. Ces négociations avec les enseignants ont été nécessaires pour « affiner » notre projet afin que « celui-ci réponde aux besoins réels du terrain » (Lemaire *et al.*, 2020, p. 5). Leurs connaissances pratiques, liées au contexte précis de leur travail ainsi qu'aux particularités de leurs classes, ont constitué pour nous le fil conducteur de la mise en œuvre des interventions. En conséquence, nous avons parfois modifié nos conceptions initiales, sans trop nous en éloigner toutefois en raison des contraintes de temps. Il faut aussi souligner que pour la conception de ces interventions, notre présence au sein des écoles depuis le début de l'année scolaire et les diverses discussions, formelles ou informelles avec les

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

acteurs nous ont permis de considérer, dans la mesure du possible, les particularités de chaque classe. En dépit du fait que l'ambition initiale était que les enseignants animent les interventions, un seul a accepté de le faire. Toutes les autres séances ont été co-animées par la chercheuse et l'enseignant de la classe. Ces réticences s'expliquent principalement par leur sentiment d'insécurité face à la nouvelle thématique étudiée, mais aussi par leur désir d'observer comment un expert en la matière aborde ces sujets en classe.

Les AL ont été exploitées dans les classes de CM1, CM2 et de sixième[2] puisque, à ces âges, les élèves sont déjà entrés dans la culture écrite et ont développé certaines compétences. Trois éléments nous ont paru essentiels pour la conception des interventions : 1. une écriture à la portée des enfants qui prend en compte leurs intérêts et compétences, 2. la présentation des exemples qui entament la discussion et l'analyse en classe (Blondeau *et al.*, 2020 ; Moussouri *et al.*, 2019) et 3. le partage des écrits personnels par une lecture à voix haute ou une distribution des écrits à tous (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 265). Elles duraient environ deux heures chacune et se répartissaient en six étapes : 1) les questions de départ afin de provoquer la réflexion des élèves et les faire entrer dans la thématique à travers la projection de photos portant sur la communication interculturelle et le plurilinguisme, 2) la discussion sur les langues présentes dans le monde, 3) la projection de vidéos (a. présentation de l'AL d'une étudiante avec deux langues premières, b. entretien présenté au journal télévisé d'une personne qui parle 32 langues), 4) la présentation d'extraits d'AL déjà rédigées, 5) la rédaction d'AL par les élèves et 6) leur présentation en classe et la discussion.

3 Analyse des données et résultats

3.1 Découverte(s) des parcours de vie et de langues, partage(s), appropriation de postures inclusives, réflexion et conscientisation

L'exploitation de l'AL en classe a permis la découverte du parcours de vie et de langues des élèves par leurs enseignants et camarades. Dans l'extrait suivant, nous étudierons les interactions qui ont été déclenchées par la lecture d'AL déjà rédigées par d'autres élèves, faisant partie de la quatrième étape de notre intervention. L'exemple ci-dessous met en évidence le manque de connaissances de l'enseignante M. sur son élève, ainsi que le rôle considérable des multiples questions successives qu'elle lui a adressées afin qu'il explique davantage son propre vécu. Le premier extrait ci-après provient d'un livre lu en classe et le second met en avant les interactions qui ont suivi cette lecture.

> [*Le héros de l'histoire a immigré en Suède.*] Mes nouveaux camarades de classe manifestaient leur curiosité à mon égard de différentes manières. Ils observaient chacun de mes mouvements, tournaient autour de moi, me sentaient, tâtaient mes bras. Puis ils ont commencé à m'appeler « biscuit finlandais » et c'était mon surnom jusqu'à ce que j'aie appris à parler suédois. […] Je ressentais une folle nostalgie. J'allais souvent au port et cherchais à trouver des bateaux en provenance de Finlande. Je pleurais secrètement, je me souvenais des visages et des voix et, dans mon imagi-

[2] La classe de sixième fait partie de la scolarisation primaire en Grèce.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

nation, j'y retournais (extrait du texte « Personne ne pouvait comprendre que j'étais finlandais », Antti Javala[3] (notre traduction du grec moderne).

Classe de l'enseignante M. – CM1

Ch.[4] : L'enfant pleurait en secret. Dans cette AL, l'enfant était dans une autre école, dans un autre pays où il ne connaissait pas la langue, il était très triste et il décrit sa tristesse. D., tu es né ici ?

M. : Il est né ici.

Ch. : C'est ici que tu es né, [hein] D. ?

D. : Je ne suis pas né ici.

M. : [Oh], tu n'es pas né ici ?

Ch. : [Ahh] et quand tu es arrivé à l'école, tu connaissais le grec ?

D. : [Euh] oui… de temps en temps.

Ch. : De temps en temps. As-tu eu des moments difficiles ? Tu étais triste ?

D. : [Euh], j'avais un ami. Il m'a appris [le grec]. Il était albanais et il connaissait l'albanais et le grec.

[…]

Ch. : Et toi S. ? Tu étais triste quand tu es venue ici ?

S. : Oui.

Ch. : Pourquoi ?

S. : Parce que j'avais oublié la langue.

Ch. : Le grec ou l'albanais ?

S. : Le grec.

M. : Oui, S. était ici à l'école maternelle, puis elle est partie en Albanie à l'école primaire et elle vient d'arriver.

Ch. : Tu étais triste parce que tu avais oublié ton grec ?

S. : Un peu au début oui parce que je n'avais pas d'amis, après un certain temps j'ai connu M.-M., D., N., puis A.

Ch. : Oui, mais maintenant tu vas bien ? Tu aimes l'école ici ?

S. : Oui.

A. : (A. réagit à ce que vient de dire S.) Moi je ne savais pas l'histoire de mes camarades !

N. : (N. réagit à ce que vient de dire S.) Moi non plus !

Dès le début de cet extrait, nous constatons que l'exploitation d'AL d'autres élèves ayant souffert d'une expatriation dans un autre pays a facilité la prise de parole pour les élèves d'origine étrangère. Les élèves se sont sentis plus à l'aise pour parler de

[3] Extrait présenté dans Tsokalidou (2012).
[4] Chercheuse.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

leurs propres sentiments et vécus après avoir écouté l'expérience d'un autre élève qui partageait la douleur du déménagement et l'ignorance de la langue du nouveau pays. C'est le cas des élèves D. et S. L'enseignante M. pensait que D. était né en Grèce mais elle a compris qu'il était en fait né en Albanie. Contrairement à S. qui a vécu son retour en Grèce de façon assez douloureuse, en raison notamment du manque de vie sociale et d'amis à l'école, D. semble avoir pu mieux s'intégrer dans son nouvel environnement. Son ami d'origine albanaise, qui maîtrisait à la fois l'albanais et le grec, a constitué pour lui une source d'apprentissage, un médiateur de la nouvelle langue de l'école. En dépit du fait que D. ne maîtrise pas encore parfaitement la langue, ce qui peut se deviner par sa réponse « de temps en temps », il parvient à communiquer avec une grande facilité.

La réponse de S. nous éclaire davantage sur les vécus des élèves immigrés. S. était scolarisée en Grèce jusqu'à l'école maternelle puis est allée en Albanie avant de revenir en Grèce. Comme elle l'indique, elle se sentait triste à son retour car elle avait « oublié la langue » grecque, ce qui l'empêchait de se socialiser et de se faire des amis. Le besoin de se sentir acceptés par les pairs est aussi un élément notable dans les paroles des élèves D. et S. Pour cela, ils recherchent des amis qui constitueraient des points de référence pour eux, les rassureraient et les aideraient à mieux apprendre la langue. Leurs propos ont permis à leurs camarades et enseignante de mieux appréhender la charge émotionnelle et les difficultés rencontrées par leurs amis, jusqu'alors jamais évoquées en classe.

Le parcours de vie et les sentiments de S. se lisent également dans son AL. Malgré ses difficultés à l'écrit, le besoin de partager son histoire a été plus fort et cela ne l'a pas empêchée de la rédiger. Il s'avère important de souligner que l'orthographe a beaucoup préoccupé la majorité des élèves qui nous posaient des questions à ce sujet. Toutefois, nous leur avons expliqué que le but de l'activité n'était pas de « corriger les fautes », mais plutôt de favoriser une compréhension plus profonde de leur vie et de leurs sentiments. Une fois le but de ce travail explicité, nous avons constaté une libération chez les élèves qui se sont alors davantage impliqués dans cette démarche.

Dans la Figure 1 nous reproduisons l'AL de S., que nous avons également traduite[5] afin de permettre au lecteur de comprendre son contenu[6] et de mieux saisir nos observations analytiques.

[5]Traduction de l'AL : La première langue que j'ai apprise dans ma vie a été le grec. Je l'aime beaucoup, mais pas trop. Je suis partie en Albanie. Là-bas mon premier mot, comment [qu'] ils m'ont dit était le mot (*phrase en albanais*) « Comment c'est, comment tu t'appelles ? ». Je ne les ai pas compris mais après un an je les ai appris. Quand j'ai fait les cinq ans (après cinq ans) je suis revenue. Maintenant j'ai peu de temps que j'ai ici (cela fait peu de temps que je suis ici). Avant, quand je suis arrivée je ne voulais pas rester, mais maintenant je ne veux pas partir. Maintenant j'apprends 3 langues : le grec, l'anglais et l'albanais.

[6]Il faut souligner que, pour une meilleure compréhension, nous avons remanié la ponctuation de son texte, notamment des points et des virgules.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

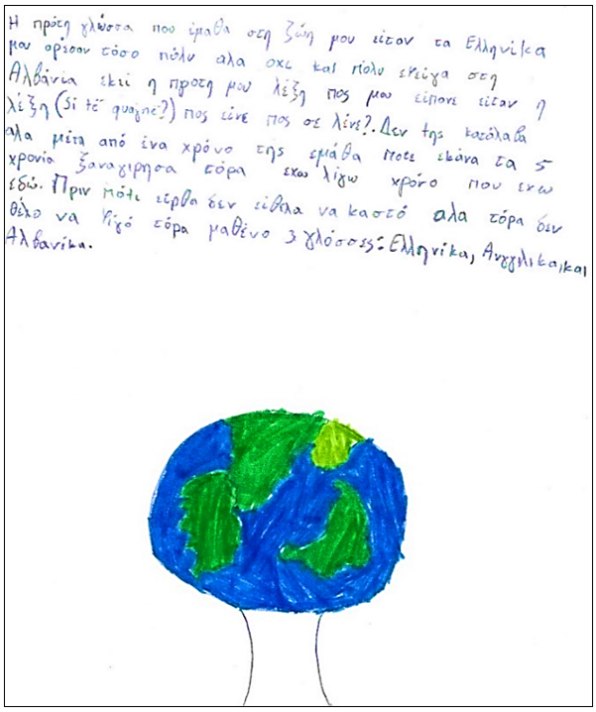


Fig. 1 : AL de S.

La première langue que S. a apprise a été le grec qu'elle « aime beaucoup, mais pas trop », parce que cette langue ne lui servait pas en Albanie. Dans son AL, elle nous décrit son arrivée là-bas et sa difficulté à comprendre les mots en albanais qu'elle entendait. Bien qu'elle ait fini par l'apprendre au bout d'un an, les débuts ont été difficiles pour elle. Lors de sa rédaction, elle revient également sur son retour en Grèce, caractérisé par une ambivalence : l'arrivée au pays la perturbe et elle souhaite retourner en Albanie, tandis qu'à l'heure actuelle, elle semble être mieux enracinée. Ce récit, imprégné de sentiments, fait écho non seulement au terme « plurimobilité », qui caractérise la complexité et la répétitivité des trajectoires migratoires (Azzara & Villa-Perez, 2020), mais aussi à la mise en relation de « deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Lüdi & Py, 1986, p. 59).

Examinons maintenant un deuxième exemple révélateur du dévoilement du répertoire plurilingue des élèves.

Classe de l'enseignante T. – CM2

Ch. : Que pensez-vous du processus d'écriture de l'AL ? […]

E. : J'ai trouvé ça drôle aussi ! On a beaucoup ri de ce qu'on a écrit…

Ch. : Avez-vous appris quelque chose sur vos camarades de classe que vous ne saviez pas ?

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Élèves : Oui !!!

Ch. : Qu'avez-vous appris ?

A. : Ils ont écrit quelque chose sur eux, sur leurs langues. Je ne savais pas que G. parlait le russe.

Ch. : Saviez-vous tout ce qu'ont écrit vos camarades de classe ou avez-vous appris quelque chose ?

A. : Non, je ne savais pas tout. J'ai appris de nouvelles choses.

Ch. : G., ton texte m'a fait une impression particulière. G. a écrit son texte en anglais et il a aussi utilisé le russe et le grec. G., pourquoi as-tu écrit ton texte de cette façon ?

G. : Je connais le russe de mes parents et je voulais l'écrire. J'ai appris l'anglais dans mon ancienne école et je me sens à l'aise avec cette langue.

Ch. : Saviez-vous que G. connaissait le russe et l'anglais ?

M. : Je ne le savais pas.

D. : Je ne savais que pour le russe…

Dans cet extrait, nous nous focaliserons sur la découverte de nouvelles informations sur les camarades de classe. Les réponses ci-après indiquent cette ignorance due au manque d'exploitation du capital plurilingue des élèves en classe : « je ne savais pas que G. parlait le russe », « j'ai appris de nouvelles choses », « je ne le savais pas », « je ne savais que pour le russe ». L'intérêt que nous avons porté à l'AL de cet élève d'origine géorgienne a valorisé son plurilinguisme devant ses camarades et lui a donné l'occasion d'en parler et de se sentir fier. Cela renvoie aux constatations réalisées par Auger (2021, p. 246) selon lesquelles « lorsqu'on s'intéresse aux langues des enfants, les élèves se montrent curieux et motivés ». En ce qui concerne son enseignante, lors des discussions informelles après les interventions en classe, nous avons pu comprendre qu'elle connaissait certaines informations sur cet élève, telles que ses compétences en anglais, mais qu'il lui manquait des informations précises sur son parcours en russe, finalement révélées lors des interventions.

Les AL des élèves, qu'ils soient grecs, immigrés ou réfugiés, présentent un autre intérêt. Les exemples ci-après éclairent trois parcours différents, mais qui convergent sur le plan de leur conception : texte et/ou mots dans des langues différentes et dessins très souvent colorés. Plus précisément, la première AL (Figure 2) a été rédigée par un élève réfugié venu du Kurdistan qui ne connaît pas bien ni la langue grecque ni le kurde. C'est pourquoi son récit n'est pas développé et comprend quelques mots dans ces langues. La deuxième (Figure 3), déjà présentée dans une ancienne publication (Tzatzou, 2021), met en évidence l'écriture trilingue de l'élève G. dont il a été question dans l'extrait précédent. Enfin, la dernière (Figure 4), même si elle est principalement rédigée en grec, formule, à la fin, de courtes présentations en anglais et en allemand de son autrice grecque. Ce récit multimodal met en évidence les identités plurielles de ces auteurs, porteuses d'expériences diverses et de productions translangagières (García, 2009), rendant visible et signifiant ce qui était jusqu'à maintenant occulté et

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

enterré dans l'inconscient. Ces AL favorisent alors l'inclusion dans la logique d'Auger (2007) : « inclure peut vouloir dire ouvrir des espaces plurilingues » permettant « de faire lien, de partager son vécu, ses expériences en tant qu'être humain » (p. 85) et donnant aux élèves l'occasion de se libérer en produisant un discours éminemment personnel.



Fig. 2 : AL d'un élève réfugié venu du Kurdistan.



Fig. 3 : AL d'un élève d'origine géorgienne.

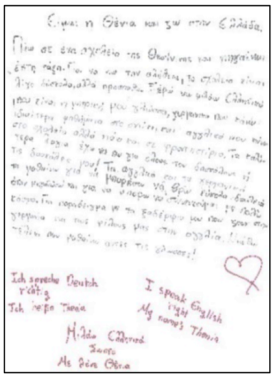


Fig. 4 : AL d'une élève grecque (sixième).

Sous une autre optique, les AL des élèves grecs témoignent de l'adhésion et de l'appropriation de nouvelles postures, plus ouvertes et inclusives envers la diversité, qui révèlent également des principes tels que l'égalité, l'unité et le respect. Bien que les textes des élèves ci-dessous (Figures 5 à 8) n'abordent pas ces sujets, ils constituent un témoignage personnel autour de l'apprentissage et des expériences de leurs langues (les dessins vont dans cette direction). Ces AL, provenant de quatre classes, font dialoguer l'expression écrite et la créativité, conférant à ce récit multimodal une vision plus globale qui permet aux élèves de déployer des facettes multiples et multidimensionnelles de leur existence, ainsi que leurs représentations de la diversité. Il faut par ailleurs prendre en considération que l'inclusion, selon Zay (2012, p. 95), considère l'élève « comme étant en relation avec d'autres élèves », faisant partie d'un ensemble. À travers les dessins, nous comprenons que les élèves se perçoivent comme membres d'un monde qui embrasse toute diversité.

Les exemples ci-après dévoilent le besoin de la part des élèves de visibiliser leurs parcours de vie et de langues, tout comme leurs pensées et représentations dans le contexte scolaire. Cette constatation est renforcée par les AL rédigées par des élèves grecs qui confèrent à cet outil et cette démarche de nouvelles dimensions. Ces élèves ont aussi besoin de parler de leurs « immigrations internes » accompagnées de problèmes, souvent liés au langage, ou souhaitent partager des événements de leur vie qui leur ont paru étranges.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

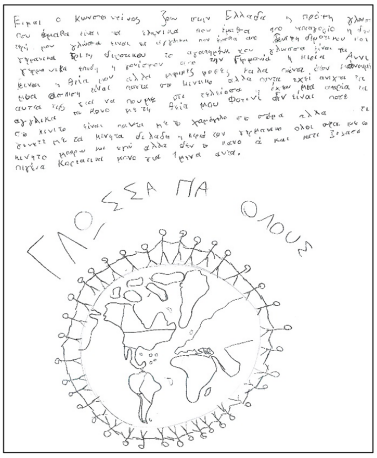


FIG. 5 : « Langue pour tous », élève de CM2.

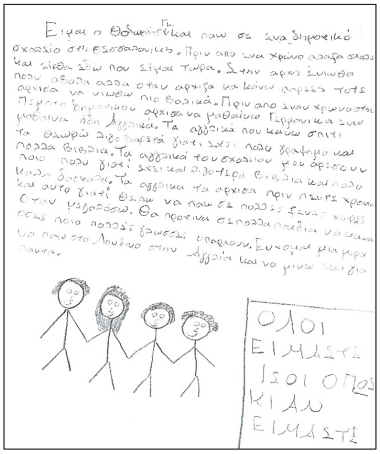


FIG. 6 : « Nous sommes tous égaux, peu importe comment nous sommes », élève de CM1.

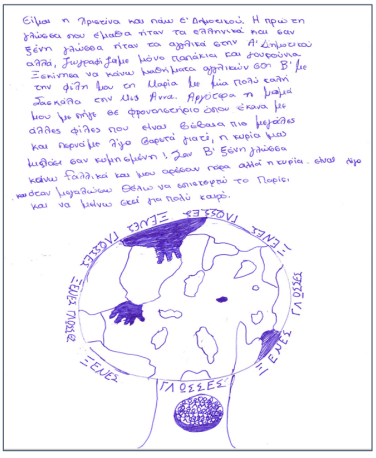


FIG. 7 : L'arbre des langues étrangères, élève de sixième.

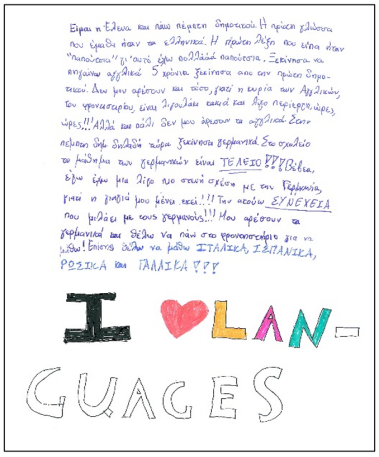


FIG. 8 : Élève de sixième.

Examinons maintenant une AL intitulée « Fille d'une autre ville » (Figure 9)[7], rédigée par une élève qui y décrit une expérience négative en lien avec son déménagement d'Athènes à Thessalonique.

[7]Notre traduction avec quelques ajustements : Je m'appelle C. et je vis en Grèce. C'est-à-dire là où je suis née. Je veux vous raconter mon histoire sur les langues et l'école où j'ai grandi. Je suis née à Athènes, j'ai grandi au Pirée jusqu'en CE1. Tout se passait assez bien. Jusqu'au moment où ma mère m'a annoncé la nouvelle suivante : « Voudrais-tu qu'on aille à Thessalonique ? ». Elle m'a dit cela et bien sûr, moi, en tant que petit enfant, j'ai répondu : « Bien sûr, pourquoi pas ? ». Je m'en souviens comme si c'était hier. J'y suis allée, mais je ne dirais pas que j'ai beaucoup aimé. Parce que les enfants se moquaient tous de moi. (Parce que, comme vous le savez, nous avons des mots et des expressions différents). Aucun des enfants ne m'aimait. Je n'avais pas d'amies. Mais heureusement j'ai changé d'école au bout d'un an. Je suis allée à l'école n° 29 où j'étais mieux traitée. Tout le monde voulait me connaître. Il y avait juste une fille qui ne

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

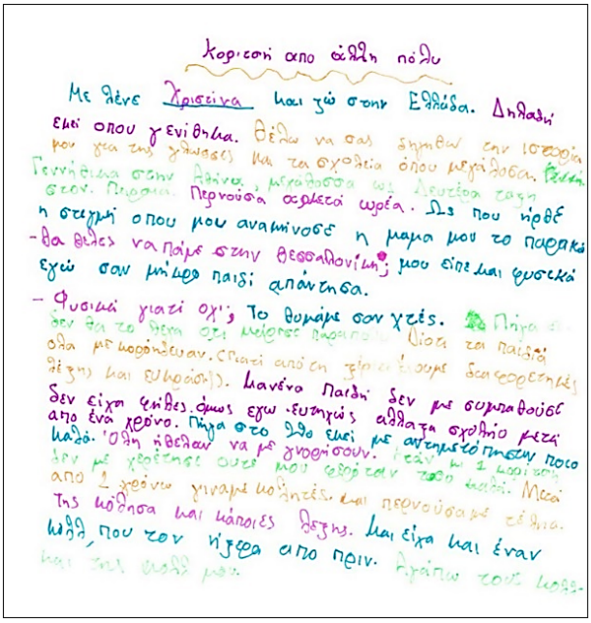


Fig. 9 : AL intitulée « Fille d'une autre ville » (élève de sixième).

Cette élève raconte ses difficultés dans son nouveau contexte scolaire, notamment à cause de l'emploi de mots et d'expressions utilisés surtout à Athènes et qui ne sont pas forcément connus des élèves de Thessalonique. Cela a constitué alors un problème majeur pour la socialisation de cette fille jusqu'au jour où elle a changé d'école. Dans sa nouvelle école, toujours dans la même ville pourtant, elle a été mieux accueillie et socialisée, ce qui l'a rendue plus heureuse. En fait, comme elle le mentionne dans son AL, elle a même appris quelques mots utilisés à Athènes à sa désormais meilleure amie.

L'exemple suivant (Figure 10) met en lumière les représentations d'une autre élève sur une langue parlée par ses grands-parents qu'elle a perçus comme des extraterrestres[8].

voulait pas me dire bonjour et ne me traitait pas bien. Après un an, on est devenues meilleures amies et on s'amusait bien. Elle s'est même approprié certains mots que j'utilise. Et j'avais un meilleur ami que je connaissais d'avant. J'aime mes amis.

[8]Notre traduction avec quelques ajustements : Depuis que j'étais petite, je ne parlais et n'écoutais que du grec à la maison. Mais quand j'ai commencé à comprendre et à entendre mes grands-parents parler valaque pour la première fois, j'ai pensé qu'ils étaient des extraterrestres. J'ai tout de suite demandé à ma mère et à mon père mais ils ont ri et m'ont dit qu'ils n'étaient pas des extraterrestres mais des Valaques comme mon père. Maintenant, avec mes grands-parents, nous parlons en grec mais quand ils ne veulent pas que je les comprenne, ils font exprès de parler valaque.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

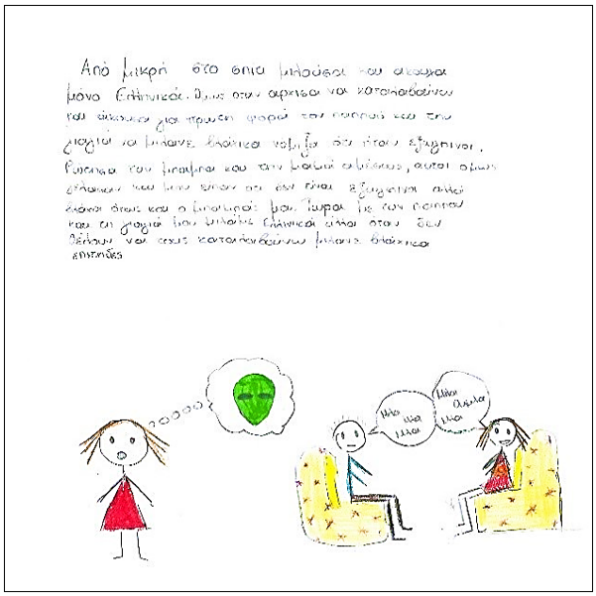


Fig. 10 : Extrait d'AL d'une élève de sixième.

Cette élève représente son contact avec le valaque[9] à travers son texte et l'image qui le décore et le complète. Ses représentations nous permettent d'appréhender la manière dont elle découvre une langue qui existait dans son milieu familial, mais qui lui paraissait étrange. Pour cette raison, elle considérait ses grands-parents, locuteurs principaux de cette langue, comme des « extraterrestres ». Par ailleurs, son dessin transmet clairement ce message : la tête d'un extraterrestre dans le nuage de son esprit montre son point de vue sur l'écoute d'une conversation entre ses grands-parents qu'elle n'arrive pas à déchiffrer. Les expressions de son visage sur le dessin sont également porteuses de sens : ses yeux écarquillés et sa bouche ouverte illustrent sa surprise. Nous supposons qu'elle a opté pour des couleurs vives en vue de souligner son sentiment face à une langue complètement inconnue. De même, la conversation des grands-parents manifeste ses sentiments de confusion et de surprise à travers notamment la restitution de leur conversation par les sons « bla bla bla » énoncés par son grand-père et « bla bla » de sa grand-mère. Cette élève élabore son histoire avec les langues en recourant au texte et au dessin, deux formes d'expression complémentaires et interdépendantes (re)créatrices de sens, d'expériences et de pratiques langagières. Son autobiographie multimodale dénote non seulement son jeune âge (onze ans), mais aussi son humour et la finesse de la restitution de son expérience inédite, lui ouvrant le chemin vers sa propre conscientisation.

[9] Le valaque, également connu comme aroumain ou macédo-roumain, est une langue romane parlée dans les Balkans. La langue compte environ 250 000 locuteurs répartis principalement dans le nord de la Grèce, mais aussi dans de nombreux villages situés en Macédoine, en Albanie, en Bulgarie et en Serbie. Il est très proche du roumain, malgré une forte empreinte grecque dans son lexique. Source : Zlang wiki (site encyclopédique et informatif sur les langues du monde).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Pour compléter notre analyse, nous porterons aussi notre regard sur les extraits suivants qui proviennent des interventions finales[10] lors desquelles nous avons invité les élèves à évaluer la séance d'exploitation de l'AL. Leurs réponses font écho à leurs créations et aux échanges déjà étudiés, mais elles nous offrent aussi de vrais témoignages remplis d'intérêt et d'enthousiasme.

> *Classe de l'enseignant K. – sixième*
>
> Ch. : Lors de la première leçon, nous avons rédigé notre propre AL. Nous avons écrit sur les langues que nous connaissons et parlons, les langues que nous voulons apprendre. Qu'avez-vous pensé de cette rédaction ? Elle était ennuyeuse ? Intéressante ?
>
> T. : [Euh], j'ai été très impressionnée la première fois que nous l'avons écrite…
>
> Ch. : Pourquoi ?
>
> T. : J'ai appris à mieux me connaître et à mieux connaître mes centres d'intérêt… J'ai pu parler de moi et des langues que je connais dans le cadre de l'école, au lieu de dire tout ça à ma famille.
>
> *Classe de l'enseignant D. directeur – CM2*
>
> Ch. : Vous rappelez-vous la première fois que vous avez écrit votre AL ? Avez-vous aimé écrire votre AL ? F. ?
>
> F. : C'était un très beau projet et je le referai. Ça m'a aidé à partager ce que je sais sur les langues.

Dans le premier extrait, T. nous indique qu'elle a été « impressionnée » par la rédaction de son AL et nous explique les apports de cette démarche, à savoir une meilleure connaissance de ses « centres d'intérêt » et une façon de mieux se connaître elle-même. Bien qu'à cet âge les élèves n'emploient pas de mots tels que « conscientisation » ou « réflexion », son message est clair par l'emploi du verbe « comprendre » qu'elle a répété dans sa réponse, faisant ainsi allusion à la prise de conscience que permet l'écriture. Le deuxième sujet évoqué est son envie de parler de ses langues au sein de l'école. Comme elle nous l'indique, elle parle souvent avec sa famille de ses expériences en langues qui ont lieu soit à l'école, soit au centre de langues où elle apprend l'anglais. Néanmoins, en parler à l'école lui a plu. Ses propos rejoignent également ceux de F. dans l'extrait ci-dessus, élève d'origine arménienne, qui se réfère au partage des connaissances sur les langues qu'il connaît. Pour lui, l'écriture de l'AL est « un très beau projet » qu'il aimerait refaire, lui donnant l'occasion de montrer à ses camarades les langues qu'il connaît, y compris l'arménien, sa langue première.

3.2 Exploitation de l'AL en classe : la parole aux élèves

Les réponses des élèves nous offrent un éventail d'idées à l'épicentre duquel se trouvent leurs intérêts et la manière dont ils préfèrent aborder les nouveaux outils pédagogiques,

[10] Ces interactions portaient sur les approches plurielles des langues et des cultures et constituaient la dernière thématique abordée dans notre dispositif de formation. Lors de ces interventions, les élèves ont pu évaluer l'ensemble de ce dispositif.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

comme à travers le jeu et la collaboration. La découverte de soi *via* des approches ludiques place les élèves en position d'investigation et permet l'émergence de leur propre personnalité et de leur capital culturel, grâce au frottement mutuel qui « martèle » de nouvelles relations. Voyons de plus près les idées évoquées par les élèves :

> *Classe de l'enseignante E. – CM2 (enseignante d'anglais)*
>
> Ch. : Comment pourrions-nous utiliser l'AL autrement en classe ? D'une autre manière ?
>
> N. : On peut la jouer ?
>
> Ch. : C'est-à-dire écrire un texte sur nous-mêmes et le jouer ?
>
> N. : Jouer un texte sur notre camarade de classe. C'est-à-dire que quelqu'un d'autre pourrait l'écrire et nous pourrions le jouer et deviner qui c'est !
>
> Élèves : Très bonne idée !

Dans cet exemple, l'idée principale proposée par un élève est la mise en scène de l'AL d'un autre camarade de classe. La mise en scène est présentée ici comme un jeu qui implique tous les élèves de la classe concourant de cette façon au développement de compétences sociales. Les élèves deviennent des acteurs qui font vivre le texte de leur camarade, ce qui leur donne l'occasion de mieux appréhender son contenu tout en recourant à des aspects souvent comiques de cette approche. Les autres élèves, de leur côté, s'efforcent d'identifier le camarade dont le texte est joué, ce qui favorise une interaction spontanée, une meilleure compréhension et la découverte de leurs pairs. Le focus est ainsi déplacé de l'enseignant aux élèves qui jouent un rôle central et catalyseur dans le processus éducatif. Examinons un autre exemple qui rejoint les idées développées ci-dessus :

> *Classe de l'enseignante P. – CM2*
>
> M. : Nous pouvons essayer d'écrire l'AL de quelqu'un d'autre, d'un camarade de classe.
>
> Ch. : Super M. ! Ce serait pour quoi exactement ?
>
> M. : Pour voir si nous arrivons à le faire, à l'écrire correctement !
>
> A. : On peut aussi faire en sorte qu'une personne se lève, choisisse une [AL] au hasard, la lise aux autres et que les autres devinent qui l'a écrite.
>
> Ch. : [Ah], comme un jeu que les autres doivent déviner ? Bien !
>
> C. : Nous pourrions les donner à la directrice de l'école et à l'heure de la prière, elle pourrait les lire à haute voix !
>
> Élèves : [Rires] ! Non ! Non !

L'idée présentée par M. relève d'un grand intérêt tant du point de vue pédagogique que du point de vue de la recherche, ce qui montre à quel point les propos des élèves

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

peuvent nous procurer de nouvelles pistes d'action et de réflexion. L'écriture de l'AL d'un camarade de classe, dans le but d'examiner sa connaissance de ce dernier, nous amène à mieux appréhender le grand potentiel de cet outil et de cette démarche qu'est l'AL. Nous remarquons à nouveau que l'AL incite les élèves à se (re)découvrir et à renforcer leurs relations interpersonnelles. L'idée d'A., qui suit, rejoint celle présentée dans le premier extrait par N., tandis que celle de C. offre un tout nouvel aspect qui élargit le contexte d'exploitation de cet outil de la classe à celui de l'école. C. développe ainsi l'idée que les AL pourraient être lues par la directrice de l'école lors de la prière[11] qui se fait le matin à l'arrivée des élèves. Ces réponses pointent ainsi l'ampleur de sa mise en œuvre qui peut passer du micro-contexte de la classe à celui de l'école et, potentiellement par la suite, au macrocontexte de la société. Traitons un dernier exemple dans cette thématique :

> *Classe de l'enseignante G. – CM1*
>
> A. : On peut écrire comment on veut apprendre une langue !
>
> C. : Ou chacun d'entre nous peut écrire quelque chose sur le tableau et puis on pourrait les rassembler et en faire une AL de la classe !
>
> Ch : L'AL de la classe ! Parfait !

L'idée d'A. apporte une nouvelle perspective à l'AL. Il s'agit ici d'inviter les élèves à décrire la manière dont ils souhaiteraient apprendre une nouvelle langue, de façon à ce que cette démarche d'apprentissage convienne à leur profil et qu'elle favorise une prise de conscience métacognitive. Une nouvelle proposition émerge également de la réponse de C. qui souligne à nouveau la nécessité de coopération entre les élèves pour la création d'une AL collective[12]. La production collective, qui serait le résultat d'une coopération essentielle et fructueuse, permettrait non seulement de satisfaire le besoin des enfants d'appartenir à un groupe, mais aussi de conserver leurs caractéristiques, particulières et distinctes, par leur contribution au sein de ce collectif. Cette proposition d'une création collective et collaborative a été mentionnée plusieurs fois lors des interventions par les élèves, d'où l'idée d'inclusion développée précédemment. La Figure 11 réunit les idées des élèves.

[11] En Grèce, il n'y a pas de séparation entre l'Église et l'État. Tous les matins, avant le début des cours, les élèves et les enseignants « font la prière » dans la cour de l'école.

[12] *Cf.* à ce sujet le chapitre d'Ermofili Kalamakidou, ici-même.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

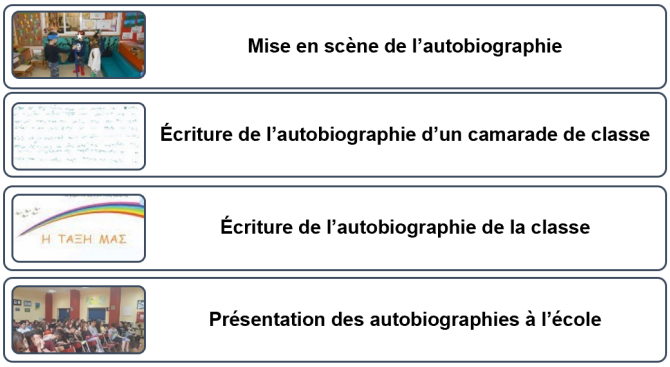


Fig. 11 : Schéma récapitulatif des idées des élèves.

Conclusion et perspectives

L'analyse des créations et des interactions au sein des classes a montré l'importance du recours aux AL auprès d'élèves de l'école primaire. Les différentes étapes proposées pour son exploitation ont porté leurs fruits. Dans un premier temps, l'étude des AL déjà rédigées par d'autres élèves a préparé un terrain qui a déclenché et fertilisé les partages et les découvertes, au sein duquel tous les élèves se sont sentis en sécurité. Cela a constitué le premier pas vers une écriture à la fois créative et réflexive métamorphosant l'AL en un moyen multimodal d'expression libre et de libération, *a priori* sans arrière-pensées, hésitations ou réticences. Les élèves se sont autorisés à mobiliser des images venant de leur intérieur, des expériences et des sentiments enterrés dans l'oubli. Ils les ont réexaminés, revisités et ainsi renouvelés, sous le prisme d'une valorisation et d'une conscientisation à la fois personnelle et collective. Ils se sont exposés aux regards des autres tout en s'exposant au leur, en s'aventurant dans un voyage ardemment désiré et en se transformant à travers une narration imprégnée d'émotions et de vérités pleines d'honnêteté. Ils ont donné voix à leurs multiples trajectoires, qu'elles aient été réalisées à l'intérieur du pays, « immigrations internes » pour les élèves grecs, ou à l'étranger, migrations transfrontalières pour les élèves immigrés et réfugiés, toutes les deux mises en lumière à travers le texte, le dessin et/ou les pratiques translangagières.

La relation dialogique des dessins et des textes, les uns présentant la même idée que les autres ou apportant une perspective différente, conditionne une compréhension plus globale de cette production multimodale, pouvant être ainsi relue sous plusieurs angles. Ces diverses voies de création et de pensée mobilisées dans les AL ont permis aux élèves de se nourrir de leur propre historicité servant de tremplin vers le dévoilement de leurs problèmes et préoccupations dans le contexte scolaire. Ces derniers se focalisent alors sur la socialisation et l'acceptation par les pairs. Qu'il s'agisse des élèves grecs ou immigrés, le souci primordial se trouve dans la sécurité qui s'établit grâce aux relations affectives avec des amis, compagnons de route dans l'expérience éducative, renforçant et stabilisant leur besoin d'acceptation et de sécurité. Lorsque la question de la langue revient au premier plan des préoccupations des élèves immigrés,

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

les amis, souvent de la même nationalité, constituent des médiateurs entre les deux langues ; ils les aident à mieux faire des ponts et ainsi à se les approprier.

Les bénéfices de l'exploitation de l'AL en classe ont été aussi évidents au sujet de l'ouverture vers l'Autre et de l'inclusion, donnant ainsi à voir la rigueur pédagogique de cette démarche. Les dessins qui ont agrémenté les AL des élèves grecs témoignent visiblement d'une ouverture et d'une appropriation de postures plus inclusives, fondées sur des principes tels que le respect et l'unité, susceptibles de transformer les relations et les préjugés souvent omniprésents à l'école. Comme l'a souligné Maalouf (1998, p. 33), « c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard qui peut les libérer ». Les représentations des élèves grecs sur les langues ont aussi été appréhendées à travers leurs créations, engageant de ce fait une conscientisation personnelle et offrant de nouvelles grilles de lecture à leurs enseignants. Ces derniers peuvent y recourir et les exploiter en d'autres occasions. Quant aux propositions faites par les élèves sur la mise en œuvre de l'AL en classe, elles appellent à plusieurs reconceptualisations et nous invitent à repenser l'enseignement dans une optique qui élabore une démarche principalement centrée sur l'apprenant. Il est évident que les élèves « agissent sur les dispositifs, les questionnents, les mettent en cause et s'approprient l'objet enseigné, en perpétuel mouvement » (Schneuwly & Ronveaux, 2021, p. 7). Ils ne s'enferment pas dans la forme des outils exploités ; ils les intègrent, les transforment en multipliant leurs potentialités à la fois didactiques et pédagogiques en fonction de leurs intérêts. Le fourmillement de leurs idées manifeste leur envie de se frotter à d'autres langues et personnes, reliant ainsi expérience éducative et apprentissage collaboratif.

Cette analyse a mis en évidence les apports considérables de l'exploitation de l'AL en classe et a ouvert la voie vers les chantiers pédagogiques indiqués et salués par les élèves. La multimodalité de cet outil et de cette démarche peut conférer du sens aux réalités plurielles et pluridimensionnelles des élèves, constituant une force génératrice de réinvention permanente du passé, les dotant de moyens intérieurs, réinterrogés et conscientisés sous le prisme d'une liberté et libération créative. Tout cela exige de l'enseignant qu'il soit un vrai compagnon et qu'il s'éloigne des contraintes institutionnelles, néanmoins inévitables, et des investissements pédagogiques considérés « coûteux en temps et en énergie », en vue de créer, faire vivre et revivifier des espaces privilégiés propices aux (trans)formations et aux médiations trans-artistico-littéraires.

Bibliographie

Audemar, A. (2017). La biographie langagière. Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités. *Journal de l'Alpha, 207*, 38-50. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, *158*, 76-83. https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076

Auger, N. (2021). Éléments de conclusion pour une réflexion au bénéfice de tous les élèves. Dans N. Auger (dir.), *Enfants gitans à l'école et en famille* (pp. 243-247). ENS Éditions.

Azzara, N., & Villa-Perez, V. (2020). Plurilanguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité. Dans A. Dinvaut & L. Biichlé (dirs.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération* (pp. 143-164). L'Harmattan.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Blondeau, N., Allouache, A., & Potolia, A. (2020). Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 419-432. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15003

Blondeau, N., & Salvadori, E. (2020). Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 254-267. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14988

Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives. Ce que chercher veut dire. Dans P. Lyet (dir.), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Presses de l'EHESP.

Bretegnier, A. (2009). Sociolinguistique alter-réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur. *Cahiers de sociolinguistique, 14*(1), 27-42.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Falmer Press.

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 9*(2), n.p. https://doi.org/10.4000/rdlc.2338

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.

Damanakis, M. (2018). *Παιδαγωγικός λόγος και ετερότητα στις αρχές του 20ού αιώνα* [*Discours pédagogique et diversité au début du 20ème siècle*]. Gutenberg.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Aile, 7*, 155-180. https://doi.org/10.4000/aile.4919

Deschoux, C. (2019). Les autobiographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, *hors-série, 3*, 101-111. http://hdl.handle.net/20.500.12162/2977

Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre*, *12*(2), 162-168.

Dompmartin-Normand, C., & Thamin, N. (2018). Présentation. Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues. *Lidil*, *57*, n.p. https://doi.org/10.4000/lidil.4817

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, *7*(4), 47-58.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonies dans les écoles ontariennes : Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *La Revue des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, *34*(2), 377-398. https://doi.org/10.7202/019686ar

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Wiley Blackwell.

Huver, E., & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : créativité ou poïesis ? *Lidil*, *57*, n.p. https://doi.org/10.4000/lidil.4885

Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, *numéro spécial*, 27-45.

Lemaire, E., Beauparlant, R., & Howse, J. (2020). Pourquoi, quoi, comment… et après ? Regards de chercheure et d'enseignant sur un projet collaboratif en éducation autochtone. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *17*(2), n.p. https://doi.org/10.4000/rdlc.7537

Liddicoat, A. J., & Derivry-Plard, M. (2021). Intercultural mediation in language and culture teaching and learning and the CEFR Companion Volume. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *18*(1), n.p. https://doi.org/10.4000/rdlc.8648

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 (dirs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 143-154). ENS Éditions.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.

Martin-Jones, M., & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies*. John Benjamins.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Routledge.

Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *39*, 8-11.

Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 9-27). CRTF Université de Cergy Pontoise, Encrage Belles Lettres.

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). Érès.

Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 297-306. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14991

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *4*, n. p. https://doi.org/10.4000/rdlc.5071

Moussouri, E., Koukouli, M., Balita, T., Kalamakidou, E., & Tzatzou, D. (2019). L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. *Revue Méthodal*, *3*, 251-265. https://methodal.net/spip.php?page=article&id_article=221

Nogry, S., & Beauvais, C. (2019). Écrire avec des tablettes à l'école élémentaire : analyse de l'activité des élèves. Dans S. Nogry, L. Boulc'h & F. Villemonteix (dirs.), *Le numérique à l'école* (pp. 33-52). Presses universitaires du Septentrion. 10.4000/books.septentrion.99357

Olson, R. D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *76*, 81-94. https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf

Rispail, M. (2017). Biographie langagière. Dans M. Rispail (dir.), *Abécédaire de sociodidactique* (pp. 18-19). Presses universitaires de Saint-Étienne.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques*, *189-190*, n. p. https://doi.org/10.4000/pratiques.9515

Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Études de linguistique appliquée*, *151*(3), 265-276. https://doi.org/10.3917/ela.151.0265

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, *5*(2), 77-91. https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, *4*, 15-33.

Tsokalidou, R. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα δυγλωσσίας και εκπαίδευσης* [*Espace pour deux. Questions de bilinguisme et d'éducation*]. Zigos.

Tzatzou, D. (2021). 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*, *18*(2), n.p. https://doi.org/10.4000/rdlc.9573

Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y., & Lagopoulou, V. (2019). *Democratic school governance for inclusion : a whole community approach*. Council of Europe.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* L'Harmattan.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857