

Dessine-Moi une Langue ! Compréhension des Imaginaires de Jeunes Enfants

Christiane Perregaux
Université de Genève, Suisse

Abstract

Appuyée sur l'étude de dessins d'enfants pour comprendre leurs imaginaires linguistiques, cette contribution propose une analyse en trois parties. Les deux premières concernent les imaginaires ethno-socio-culturels : (a) les dessins qui représentent l'imaginaire social dominant (à Genève : imaginaire occidental, suisse, francophone, calviniste, urbain) ; (b) les dessins qui font référence à d'autres imaginaires sociaux, souvent minoritaires (appelons-les des imaginaires migrants). La troisième partie nous entraîne dans l'imaginaire créatif proposé par Bachelard (1990).

La chercheuse s'adresse à Nadia: « dessine une langue que tu voudrais apprendre ? » (voir Figure 1).



Figure 1. Nadia, âgée de 5 ans et demi, bilingue espagnol/français dessine un magnifique château à trois tours avec un prince et une princesse sur le donjon. Elle commente : « c'est la *langue princesse* que je voudrais apprendre quand je serai grande ».

Un très grand merci aux enseignants et enseignantes des écoles de Cité-Jonction et de Plantaporêts et aux enfants ayant collaboré à cette recherche.

Adresser toute correspondance à Christiane Perregaux, FPSE Université de Genève, 40 Bd du Pont d'Arves, Genève 4, Suisse. Courriel : Christiane.Perregaux@unige.ch

Bonne entrée dans l'imaginaire avec Nadia qui nous pousse ici à nous interroger sur les images que les enfants construisent au sujet des langues. À quoi et à qui peut bien faire référence un enfant qui répond à l'injonction d'un adulte qui lui demande de dessiner une langue, le français, le chinois ou l'arabe, par exemple ? Mais d'abord, qu'est-ce qu'une langue pour l'enfant ? Avant d'être un système particulier de communication sociale qui se différencie d'un autre par la phonologie ou le système graphique notamment, n'est-elle pas cette matérialité, cet organe langue à qui la bienséance fait rapidement comprendre à l'enfant qu'on ne la tire pas à son copain ! C'est bien cette langue là que les très jeunes enfants dessinent qu'elles soient chinoise, allemande ou française. Dans la recherche exploratoire menée chez des enfants de 4 ans et demi à 7 ans et demi fréquentant l'école enfantine d'un quartier populaire de Genève, tous les enfants à qui nous avons demandé de dessiner des langues avaient déjà construit le concept langue. Comme nous l'avons décrit dans Perregaux (2009), cette recherche voulait prendre au mot le titre d'un colloque qui s'est tenu à Neuchâtel en 1994 : *Les langues et leurs images*. C'était une des premières fois, à notre connaissance, que cette question se posait ainsi et faisait l'objet d'un colloque dans le monde francophone, les images se voulant alors une métaphore de la représentation. Sans a priori sur ce que des enfants pourraient dessiner si on leur demandait d'illustrer des langues, nous nous sommes donc rendus dans des classes du quartier pluriculturel et plurilingue de la Jonction à Genève pour proposer à des élèves de dessiner six langues (la langue chinoise, la langue arabe, la langue allemande, la langue française, une langue que tu connais et une langue que tu voudrais apprendre). Dans un premier article (Perregaux, 2009), nous avons étudié plus précisément les représentations que les enfants avaient de ces langues. Il est apparu, après observation et catégorisation, deux espaces qui correspondaient à deux formes de rapports aux langues. Le premier appelé *Espace de représentations des langues* accueillait des représentations des langues médiatisées par le dessin, passant d'une indifférenciation des langues à une différenciation symbolique et graphique (Perregaux, 2009, p. 4), comme des traits physiques ou matériel stéréotypés; le second, appelé *Espaces de représentations socialisantes* intégrait une représentation holistique entre langage et personnage (la langue est représentée sous la forme de dessin de bonshommes/parlant sans référence à des langues particulières). Les dessins et les commentaires de certains enfants montrent qu'ils ne peuvent pas dessiner les langues demandées s'ils n'ont pas eu un contact physique, dans leur environnement proche, avec une personne connaissant cette langue, d'où la nécessité pour eux d'une socialisation de proximité pour se mettre à construire une image de ces langues¹.

La question qui nous intéresse ici est celle de l'imaginaire et de la façon dont nous pourrions passer des représentations traitées dans Perregaux (2009) concernant les représentations sociales, partagées, auxquelles les enfants nous ont donné accès par leurs dessins et leurs commentaires, à ce qu'on peut appeler l'imaginaire ou l'imagination dont font preuve certains enfants quand on leur demande de dessiner des langues et qu'ils ne répondent pas à la consigne par des propositions attendues donc par des représentations partagées. Où se situent-ils alors ? Dans le cadre d'un imaginaire social autre que le dominant ? Leurs dessins illustrent-ils d'autres références, ou articule-t-il des références plurielles n'appartenant pas aux champs habituellement convoqués de concert par l'imaginaire social, ce qui les entraînent à créer des images « hors normes » ?

¹ Peu de chercheurs et chercheuses ont investigué les représentations des élèves au sujet des langues à partir de leurs dessins. Castellotti & Moore (2005, 2009), Leconte & Mortamet (2005) et Moore & Castellotti (2001).

C'est pour cette raison que, dans ce texte, nous essayerons de cerner ce que nous appellerons l'imaginaire (en vue d'une étude descriptive et qualitative des dessins et commentaires des enfants), interprété ici au moins de deux façons; (a) imaginaire ethno-socio-culturel dans la perspective de Boyer (2001) qui le comprend notamment comme une forme d'espace de références partagés par une société, et qui s'opérationnalise comme compétence culturelle dans la communication; (b) imaginaire comme une capacité de penser, de construire des images au-delà des formes reconnues des représentations sociales, un écart par rapport au réel construit collectivement (d'après Merle, 2006, p. 4). Nous rappellerons brièvement le lieu et les conditions dans lesquels la recherche exploratoire s'est déroulée et nous proposerons ensuite une analyse qualitative pour mener une réflexion sur ces formes d'imaginaire. Nous tenons à illustrer notre texte de plusieurs dessins qui seront au cœur de notre réflexion, de façon à pouvoir ouvrir le dialogue dans un domaine délicat qui peut se prêter à de multiples interprétations, par exemple psychologiques, dans lesquelles nous ne tenons pas à entrer. Tout en reconnaissant les changements qui s'opèrent dans le développement du dessin chez l'enfant (Lurçat, 1979) au cours de la période étudiée, nous ne tiendrons pas compte de cette dimension dans notre étude.

Représentations et Imaginaire

Il est évident que nous n'avons pas ici la prétention de régler la question fort complexe de l'imaginaire et de ses liens notamment complémentaires avec les représentations mais nous voudrions la discuter en fonction de notre hypothèse qui voudrait que l'on puisse trouver parmi les dessins d'enfants étudiés d'autres traces que celles de stéréotypes, imaginaire appartenant à l'imaginaire social dominant et, en se référant à Bachelard (1990), découvrir que des enfants ont la « faculté de déformer les images » pour créer de nouveaux imaginaires qui fonctionnent sur le mouvement et l'association, en fonction de l'histoire de chacun.

La représentation sociale, comme le dit Jodelet (1989), est :

une forme de connaissance socialement élaborée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. . . . On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même, interviennent-elles dans les processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, de développement individuel et collectif, la définition des identités individuelles et sociales. . . . En tant que phénomène cognitif, les représentations sociales engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expérience, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liés. (p. 53)

Le rapport dialectique entre les représentations et le social est donc évident et celles-ci concourent à jouer « un rôle essentiel dans le maintien des rapports sociaux » (Guimelli, 1994, p. 13). Dans le domaine qui nous intéresse, les enfants vont donc répondre à la consigne en exprimant par le dessin les images qu'ils ont construites dans leur environnement au sujet des langues, qu'il s'agisse d'expériences sociales dans lesquelles les enfants vont avoir été mis physiquement en contact avec des

personnes parlant différentes langues (dans le cercle familial proche et plus lointain, dans celui des amis, de l'école et précédemment peut-être du jardin d'enfants ou de la crèche et de l'espace publique) ou par la médiation de lecture de livres mettant en scène des protagonistes d'ici et d'ailleurs parlant différentes langues, d'histoires orales et de la télévision.

Ces 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. L'expérience de notre première analyse nous montre qu'on assiste à une superposition entre la langue et des traces représentant des personnages aux traits physiques particuliers, des objets culturels stéréotypés et/ou des symboles nationaux comme les drapeaux ou des marques de voiture. La langue n'aura une symbolisation propre qu'au moment où l'enfant pourra la représenter par des traces du système graphique adéquat. L'exemple du dessin de la langue chinoise est à ce titre exemplaire. Pour leurs dessins, les enfants ont déjà à disposition, dans leurs représentations sociales, des traits physiques particuliers de la population qui parle chinois (les yeux bridés) et des images stéréotypées d'objets culturels chinois comme les baguettes et le chapeau pointu. Leur représentation de la langue arabe est un peu différente dans la mesure où plusieurs enfants ne peuvent pas la dessiner ne s'étant encore construite aucune image des personnes qui la parlent. Ils n'en ont pas de représentation et elle ne fait donc pas partie de leur imaginaire social² (voir Figure 2).



Figure 2. Tiago, bilingue portugais-français, 5 ans, laisse un espace blanc à la place de l'arabe et dit dans son commentaire : « l'arabe j'ai pas dessiné, je

² L'analyse des dessins montre que l'espace réservée pour le dessin de la langue arabe est celui qui est resté le plus souvent vide, surtout chez les plus jeunes. Un élève de 6 ans et demi n'a rien dessiné pour la langue allemande en argumentant : « je connais personne qui parle cette langue ». Damien n'a pas encore construit de représentation socialisante autour de cette langue, ce qui l'empêche de pouvoir évoquer son image en complète symbiose avec une personne non seulement qui parle cette langue mais encore qui lui est familière. Chez Tiago comme chez Damien, c'est par l'expérience, le vécu dans une situation particulière où se seraient trouvées impliquées des personnes d'origine arabe (qu'il s'agisse d'une situation réelle ou fictionnelle—comme le récit d'une histoire mettant en scène des Arabes) ou allemande qu'ils auraient pu s'en construire une image.

sais pas comment ils sont » et il ajoute : « tu sais quelle langue y parle celui d'en bas ? Il parle la langue indienne c'est pour ça qu'il a des plumes ».

Les enfants sont en train de construire à travers leur socialisation leur compétence culturelle dont on voit qu'elle est largement partagée pour le chinois par exemple, mais beaucoup moins par rapport à la langue arabe.

Les travaux de Boyer (2001) nous renvoient à une réflexion particulièrement articulée entre représentations sociales et imaginaire lorsqu'il décrit ce qui constitue la compétence culturelle. Pour Boyer :

La compétence culturelle quant à elle, est constituée d'un ensemble diversifié de *représentations partagées*, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. Ces représentations—qui, on le sait, tendent par essence au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotype—participent à des *idéologies* (de type religieux, économique, politique . . .) et sont les constituants de base du noyau dur de la compétence de communication : l'imaginaire communautaire, que j'appelle *imaginaire ethno-socio-culturel* (IESC), et qui concerne non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société. (p. 334)

Ainsi l'imaginaire dont parle Boyer (2001, 2004) réunit les références partagées d'une société, les représentations des implicites qui facilitent la communication et qui font que les locuteurs peuvent se reconnaître en tant qu'acteur social ayant construit une même appartenance. Nous ne développerons pas ici la question de l'imaginaire en fonction d'un objectif didactique dans le champ de l'apprentissage des langues et plus précisément du français langue étrangère comme le situe Boyer, où l'entrée dans d'autres imaginaires ethno-socio-culturels participe de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, en ce qui nous concerne, dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles actuelles, l'appropriation de plusieurs imaginaires, dont certains auront des plages communes, devient la règle ; dans la vie quotidienne, ces imaginaires sont mis en dialogue, en confrontation, en négociation à travers les contacts qui s'établissent entre personnes provenant de différents groupes linguistico-culturel et ont à s'assouplir et à se modifier pour de nouvelles compréhensions entre acteurs sociaux. Nous entrons alors dans la dimension interculturelle dont parle Boyer, qui doit se méfier des imaginaires aux stéréotypes figés qui définissent les autres pour entrer dans une perspective d'élargissement, de mouvement et de changement. Zarate (1983) dirait qu'il n'est pas tant important de s'arrêter sur les préjugés qui circulent sur l'autre et à travers lui sur la langue (dans les différents imaginaires) mais de travailler à un approfondissement de sa propre personnalité de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir. Les jeunes enfants qui ont participé à notre recherche sont nombreux à se construire des imaginaires ethno-socio-culturels pluriels et leurs dessins pourraient exprimer cette diversité de références liée aux environnements qui sont les leurs. Les questions qui se posent sont celles de savoir comment, dans la vie quotidienne, les enfants gèrent, en situation, leur répertoire linguistique hétérogène, leurs divers imaginaires ethno-socio-culturels et l'image que les autres leur renvoient.

Une autre perspective concernant l'imaginaire est celle développée par Bachelard (1990). J'ai envie d'étudier les dessins des enfants à partir de sa proposition pour chercher à comprendre si certains d'entre eux élargissent leur imaginaire ethno-socio-culturel ou s'affranchissent de l'imaginaire partagé, social, pour créer de nouvelles images. Il pourrait donc y avoir chez certains d'entre eux le passage d'un imaginaire (d'une imagination) reproducteur à un imaginaire créatif. Le premier, chez Bachelard, nous relierait au passé, le second serait une promesse d'avenir. La réflexion philosophique de Bachelard propose à travers l'imagination une nouvelle liberté représentationnelle, la création d'images qui sortent des éléments que l'on pourrait appeler objectifs (ici, dans les dessins des langues, ce seraient les stéréotypes culturels et les symboles tels que les drapeaux) pour entrer dans le domaine du subjectif.

Lieu et Méthode de la Recherche

La recherche s'est menée à Genève en Suisse, où les écoles accueillent plus de 40% d'enfants de nationalités étrangères parlant plus de 120 langues. Plus de la moitié des élèves sont au moins bilingues. Aujourd'hui la variété des langues présentes dans les écoles genevoises est encore plus forte que lors de cette recherche en 1995. Au cœur de Genève se trouve le quartier de la Jonction, quartier populaire, ayant accueilli des migrations successives depuis le XIXe siècle et dont les écoles sont particulièrement métissées et plurilingues.

La consigne donnée aux enfants de première enfantine à première primaire (4 ans et demi à 7 ans et demi) était la suivante : « sur la feuille que vous avez reçue, dessiner dans le premier espace la langue chinoise, puis la langue arabe, la langue allemande, la langue française, une autre langue que tu connais, une langue que tu voudrais apprendre » (pour plus de détails, voir Perregaux, 2009). Un temps constant était donné aux enfants pour chacun de leurs dessins qu'ils pouvaient terminer pendant que la chercheuse transcrivait les commentaires que les élèves exprimaient à tour de rôle au sujet de leurs dessins.

Ce sont les dessins d'une quarantaine d'enfants qui forment le corpus à partir duquel une analyse qualitative est proposée ici. Vous ne trouverez pas une analyse exhaustive de tous les dessins mais nous nous sommes surtout arrêtés sur ceux qui pouvaient stimuler notre réflexion dans le cadre que nous nous sommes donné. Pour l'analyse actuelle, nous nous référerons donc aux propositions théoriques de Boyer (2001, 2004) (l'imaginaire ethno-socio-culturel) et de Bachelard (1990) pour qui l'imagination (imaginaire) est cette capacité fondamentale d'aller au-delà du réel donné. Comme nous l'avons écrit plus haut, une analyse concernant particulièrement les catégories de représentations se trouve dans Perregaux (2009).

Analyse et Réflexion

À la suite de l'observation attentive et fréquente des dessins des enfants, nous proposons une analyse en trois parties : les deux premières concernent les imaginaires ethno-socio-culturels ; (a) les dessins qui représentent l'imaginaire social dominant (à Genève : imaginaire occidental, suisse, francophone, calviniste, urbain) ; (b) les dessins qui font référence à d'autres imaginaires sociaux, souvent minoritaires (appelons-les des imaginaires migrants). La troisième partie nous entraîne dans l'imaginaire créatif proposé par Bachelard (1990).

Imaginaire Ethno-socio-culturel Dominant

Le contenu de l’imaginaire ethno-socio-culturel dominant ne peut être exhaustivement répertorié mais nous considérons ici que les traits stéréotypes les plus fréquents mis en scène par les enfants dans leurs dessins en font partie. Ainsi, la langue chinoise est représentée dans la plupart des dessins par les stéréotypes de l’imaginaire social dominant et cela dès la première enfantine (4 ans et demi): yeux bridés, baguettes, chapeau pointu (voir Figure 3 et Figure 4).

- « Une chinoise avec ses baguettes » (Crista, 5 ans, bilingue portugais-français).
- « C’est un chinois qui fait du karaté », (Georges, 6 ans, bilingue arabe-français).
- « C’est un chinois qui mange avec des baguettes », (Alben, 7 ans, bilingue albanais-français).

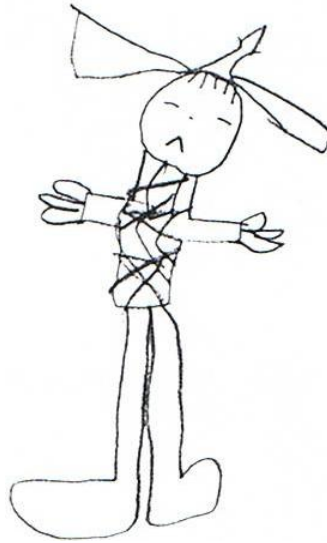


Figure 3. José, 6 ans ½, bilingue français-portugais: « C’est le chinois, il a les yeux aveugles et un chapeau pointu ».



Figure 4. Alex, 5 ans, trilingue polonais-anglais-français : J’ai dessiné un bonhomme aux yeux bridés. J’ai aussi écrit mais je sais pas écrire

Dès que l'enfant identifie la langue à un groupe culturel ou national donné (il y a presque toujours superposition entre les deux), il en dessine les éléments stéréotypés.

Il est à remarquer que l'imaginaire ethno-socio-culturel dominant tel que le définit Boyer (2001) n'est pas le seul à représenter le chinois sous les traits physiques et culturels convenus. On retrouve ces mêmes stéréotypes chez des enfants qui par ailleurs font références à d'autres imaginaires. Ainsi Alben, 7 ans, bilingue albanais-français dessine un Chinois mangeant avec des baguettes mais il est le seul à dessiner pour l'arabe « des hommes qui coupent le mouton », ce qui donne des indices d'une appartenance à un autre imaginaire partagé. Quant à Georges qui arrive du Liban et parle l'arabe et le français, il dessine certes un Chinois qui fait du karaté mais esquisse quelques lettres arabes pour représenter cette langue. Ces exemples sont caractéristiques de la difficulté à circonscrire les spécificités des imaginaires ethno-socio-culturels et leur frontières et ces dessins donnent à penser que l'on peut avoir des représentations qui ne sont qu'intra-imaginaires et d'autres, inter-imaginaires.

Il n'apparaît pas de représentations partagées aussi massives pour d'autres langues que pour le chinois. D'autres traits stéréotypés apparaissent beaucoup plus rarement concernant l'arabe où quelques élèves dessinent des pantalons bouffants, un voile ou un fez comme Alex, 5 ans (voir Figure 5).



Figure 5. Alex, 5 ans : « j'ai dessiné un Arabe avec son foulard et j'ai écrit ».

La Tour Eiffel est dessinée deux fois pour représenter la langue française, des drapeaux sont parfois dessinés par les enfants pour représenter les langues avec des questions qui restent entières quand un enfant reproduit le drapeau suisse pour la langue française. Certains élèves trouvent la solution par une réflexion qui lie État et Nation en disant : « c'est le Suisse », d'autres opèrent une décentration entre territoire et langue en disant : « On parle français en Suisse ».

Les enfants qui dessinent des personnes qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler sont nombreux. Il leur arrive de les placer dans des situations particulières qui n'ont pas le même caractère stéréotypé que celui qu'on attendrait et

qui sont tributaires de la diversité des expériences et des connaissances des enfants (voir Figure 6).

- Clara, 7 ans, bilingue portugais-français : « j'ai un tonton et une tata arabes. Ils m'ont appris des mots. C'est joli à écouter ».
- Lucie, 5 ans et demi, francophone : « j'ai dessiné Denis. J'aime bien le turc. Je suis déjà allée en Turquie. On m'a acheté des pantoufles avec un pompon dessus, rouge et doré ».

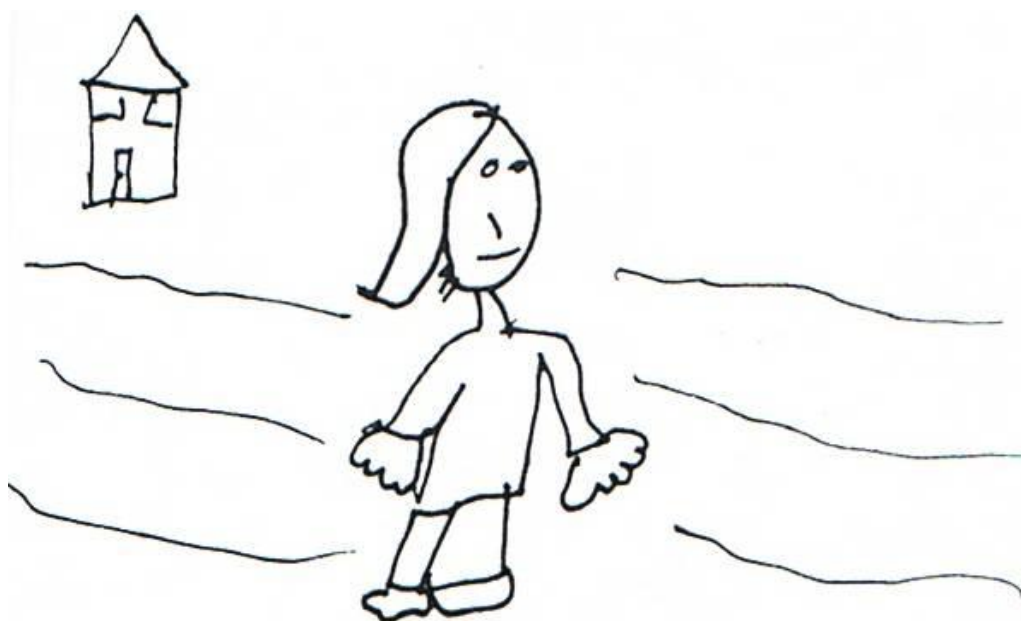


Figure 6. Laure, 7 ans et demi, bilingue portugais-français dessine et décrit l'arabe : « ça m'a fait penser à la plage en Arabe, il y a des plages et ce serait bien si je pouvais y aller ».

Les expressions des enfants sont très souvent positives envers les langues, sauf envers l'arabe à une reprise où un enfant « les trouvent nuls et méchants et ils écrivent même à l'envers » et envers l'allemand à trois reprises : « ma sœur apprend l'allemand, elle aime pas l'allemand ». La nécessité de développer des attitudes positives envers les langues et les personnes qui les parlent est traitée dans les approches d'Éveil aux Langues (Candelier, 2003 ; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003 ;) pour favoriser l'apprentissage des langues. Des activités peuvent alors être proposées dès l'entrée à l'école, pour développer un imaginaire aux ressources représentationnelles favorables envers la langue de l'autre et donc de l'autre.

Certains enfants enrichissent leurs dessins en ajoutant aux traits stéréotypés communs des références qu'ils ont co-construits avec leur entourage (voir Figure 7). Ainsi, Monica, 7 ans, bilingue portugais-français, dessine pour la langue arabe une derbouka en disant : « c'est une derbouka parce qu'en arabe on joue avec ».

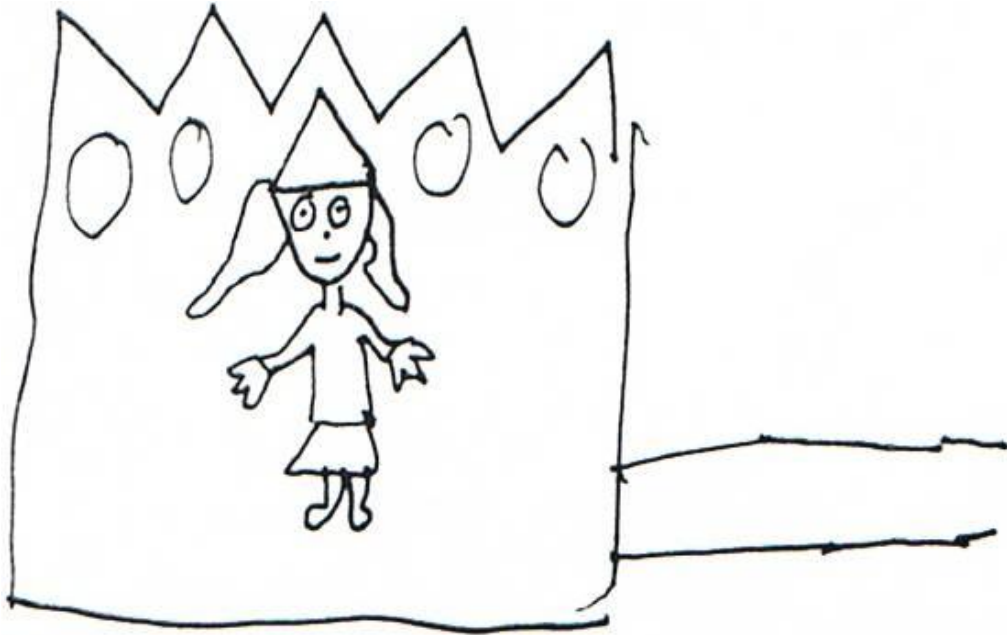


Figure 7. Laure, 7 ans et demi, bilingue portugais-français, commente son dessin très explicite pour la langue chinoise : « En Chine, il y a des dames et des messieurs qui portent des chapeaux pointus. Je les ai dessinés devant la muraille de Chine ».

Autres Imaginaires Ethno-socio-culturels et Articulation de Différents Imaginaires

La plupart des enfants de cette recherche sont dans des constructions d'imaginaires ethno-socio-culturels divers : celui de leur environnement familial qui les renvoie à un ailleurs et à des images particulières et celui de leur environnement scolaire et macrosocial, où les expériences qu'ils font contribuent à la construction de l'imaginaire partagé par une grande partie de la société, que nous avons appelé ci-dessus l'imaginaire dominant.

Trois enfants africains de la recherche font référence, par exemple, aux langues qu'ils connaissent comme s'ils s'étaient appropriés dans leur vie quotidienne la dimension plurilingue de leur environnement, et deux d'entre eux se réfèrent même à une dimension continentale (voir Figures 8 et 9) :

- Kestia, 5 ans, bilingue lingala-français, écrit « yo » dans l'espace laissé pour une autre langue qu'elle connaît et dit : « j'ai écrit en lingala, c'est yo et ça veut dire toi ». Elle dessine également une sorte de grande bouche ornée de lignes de différentes couleurs en disant : « c'est toutes les langues, le lingala, l'allemand et le français. Moi, j'aimerais apprendre toutes les langues ».

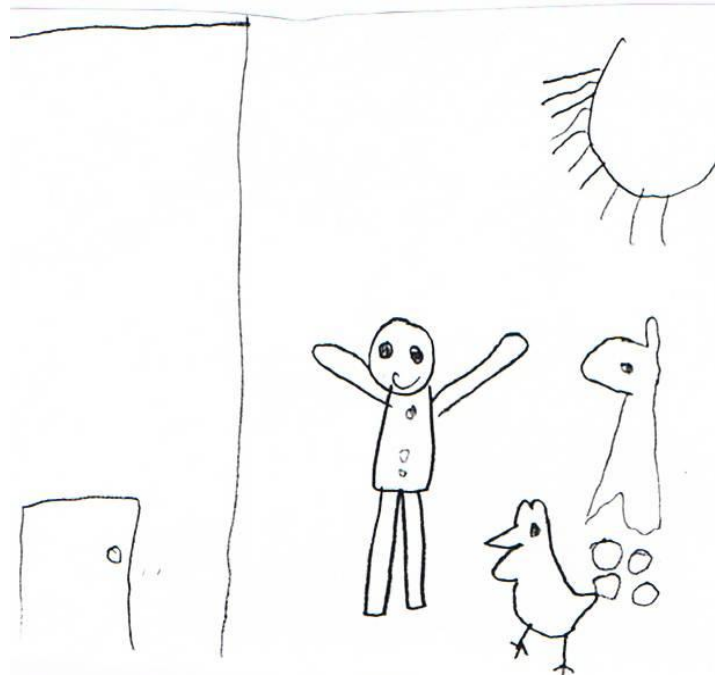


Figure 8. Ngopa, 6 ans et demi, bilingue français-lingala commente son dessin : « J'ai dessiné l'Afrique parce que j'ai dessiné le lingala ».

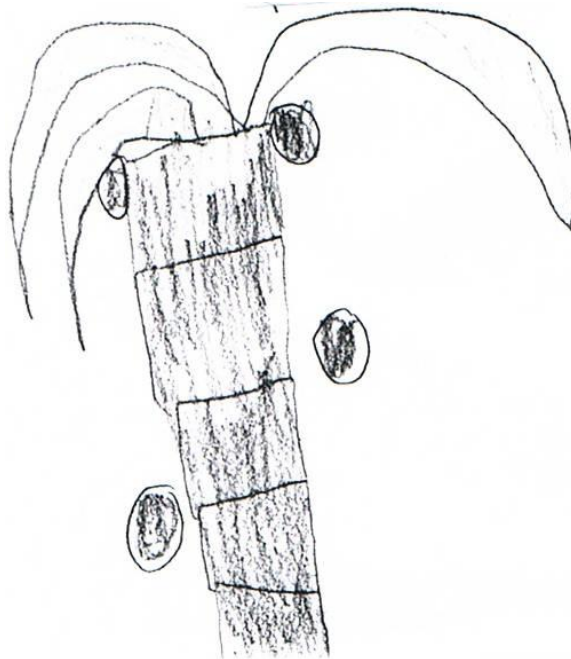


Figure 9. Samir, 6 ans, francophone : « j'ai dessiné l'Afrique avec les langues de toutes les Afriques ».

Aucun autre enfant n'a parlé spontanément de l'Afrique et de ses langues. On peut donc faire l'hypothèse que ses trois enfants se réfèrent à un autre imaginaire ethno-socio-culturel que le dominant³, où les langues africaines ont une place particulière.

³ Précisons que l'imaginaire ethno-socio-culturel dominant ici ne l'est pas toujours ailleurs et qu'il peut être minoritaire dans une autre situation.

Il serait intéressant de prévoir une recherche concernant les références que les enfants peuvent avoir dans des sociétés et des systèmes scolaires pluriculturels et plurilingues de façon à ce que les enseignants réalisent concrètement quelles sont les références partagées par la plupart des élèves et quelles sont celles qui sont spécifiques à certains. L'objectif étant que les enfants construisent de larges imaginaires ethno-socio-culturels, communs à des groupes d'appartenance pluriels, et qu'ils utilisent leurs compétences culturelles ou plutôt interculturelles pour jouer de leurs représentations et de leurs références en sachant dans quelles situations de communication elles vont avoir du sens.

L'imaginaire Créatif

Pour reprendre la perspective de Bachelard (1990), nous allons recenser ici quelques dessins d'enfants dont il nous semble qu'ils remplissent les critères pour faire partie de l'imaginaire créatif. Quels sont donc ces critères : réinterpréter le dessin hors des normes stéréotypées ou utiliser ces dernières pour les décliner autrement ; saisir des éléments de champs différents comme celui du monde des histoires, du merveilleux et les articuler pour les inscrire dans la consigne demandée, à savoir, dessiner des langues. Einstein (1897–1955) disait : « Inventer, c'est penser à côté » et Bachelard (1990) que « l'imagination est la faculté de déformer les images . . . , de nous libérer des images premières, de changer les images » (p. 7–8). C'est une action exploratrice du monde qui demande de l'invention L'imaginaire tire de la réserve réalité ou représentation de la réalité : « les matières premières qu'elle digère et transforme . . . en les faisant passer par le filtre de l'histoire individuelle » (Merle, 2006 , p. 2).

Dans cette perspective, l'évocation de la langue princesse par Nadia (voir Figure 1), 5 ans et demi, est très intéressante pour notre réflexion. La fillette articule plusieurs champs sémantique qui font sens pour elle : (a) celui des langues qu'elle n'ignore pas complètement car dans un autre de ses dessins, elle parle du français : « on parle français ici. On va chez des amis qui parlent français » (elle a dessiné deux maisons reliées par un chemin) ; (b) celui des histoires qu'on lui raconte ou des films qu'elle regarde—et en priorité celles et ceux qui font référence au monde merveilleux, au monde des princesses, non pas une princesse hors de son contexte mais près de son château, avec son prince charmant (voir le dessin). De la mise en synergie de plusieurs représentations, celle de la langue qu'elle veut apprendre et les représentations qu'elle a du monde des princesses, naît l'image et le mot : la langue princesse. Cette langue ne peut être que belle, faire envie, rendre la vie agréable. On voit bien alors qu'il s'agit d'une création imaginaire, subjective, que Nadia crée à partir de ce qu'elle puise dans ses représentations en transformant le sens premier. Janet est dans le même esprit (voir Figure 10). Elle a 7 ans et elle est trilingue ; espagnol, anglais et français. Elle dessine la langue française et propose le dessin de deux anges en disant : « le français je l'aime, c'est la langue des anges ».



Figure 10. Janet : « le français, je l'aime, c'est la langue des anges ».

Elle aussi puise dans des images inattendues pour exprimer le plaisir qu'elle a à connaître le français. Georges dont nous avons déjà parlé, bilingue arabe-français, venant d'arriver du Liban, dessine un A latin stylisé dans l'espace réservé à la catégorie : *une autre langue que tu connais*. Il ne la nomme pas directement mais fait lui aussi référence au monde des contes : « j'ai dessiné la langue du désert, la langue d'Aladin » dit-il.

Les enfants sont dans l'ensemble assez conformistes et, la plupart du temps, ils montrent une logique forte entre leurs dessins et les langues. D'autres, mais ils sont assez rares, jouent aux associations d'idées comme Zéphyr, 7 ans et demi qui décrit son dessin en disant : « l'arabe, ça me fait penser au désert et à un dromadaire ». Heven, 6 ans et demi, bilingue tigrinia-français (il prend aussi des cours d'anglais) se lance aussi dans des associations d'idées : « Quand je dis chinois, je pense à une fleur ; quand je dis arabe, je pense à une maison, quand je dis tigrinia, je pense à un crayon parce que j'apprends à écrire, quand je dis albanais, je pense à un cœur parce que c'est la langue que j'aimerais apprendre » (voir Figure 11).

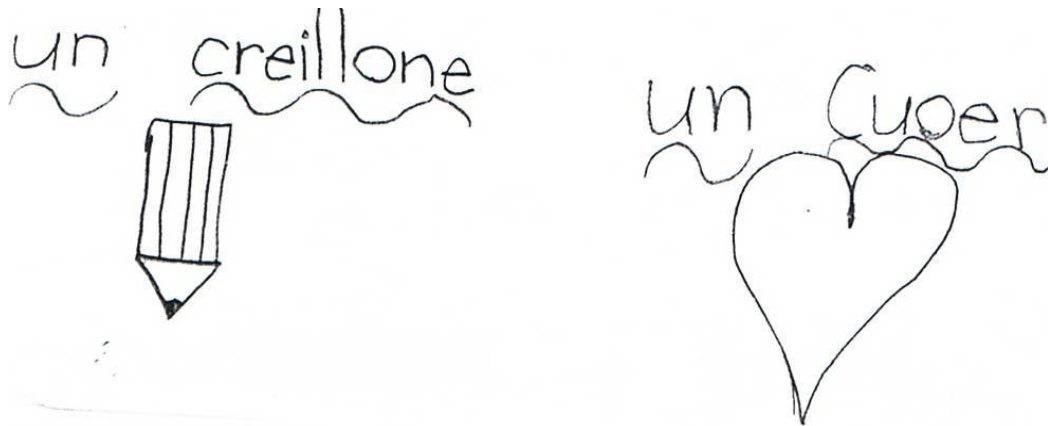


Figure 11. Heven et ses associations d'idées

Ces enfants montrent plus ou moins de décentration avec la consigne qui leur est proposée et avec des représentations figées de l'imaginaire ethno-socio-culturel. On assiste ici à des réponses beaucoup plus subjectives et parfois affectives, montrant aussi une certaine distance avec des imaginaires partagés.

Conclusion

Il apparaît que la plupart des dessins correspondent à des représentations qui concernent les langues et on peut être surpris que des enfants si jeunes aient déjà autant de ressources représentationnelles pour illustrer les langues proposées lors de la recherche. Nous avons vu, cependant, que la densité de la présence des images peut être très différente selon les langues : ainsi la langue arabe reste une grande absente chez beaucoup d'enfants au contraire du chinois. Il serait intéressant de répliquer cette recherche en France pour voir dans quelle mesure le discours explicite sur la présence de la population arabophone dans ce pays crée des images de la langue arabe dans l'imaginaire dominant et influence les représentations des enfants.

Les images stéréotypées sont déjà bien présentes dans les représentations des enfants, au moins à partir de cinq ans et six ans, ce qui les pousse à la conformité : soit ils ont utilisé des images stéréotypées, puisées dans l'imaginaire social partagé, soit ils n'en ont pas encore construites et laissent leur feuille blanche. Il semble que la plupart des élèves ayant à disposition plusieurs imaginaires ethno-socio-culturels sont moins démunis pour répondre aux consignes que ceux qui n'en ont certainement qu'un.

Il faudrait également reprendre la réflexion concernant la présence d'imaginaires ethno-socio-culturels différents dans le même espace sociétal, leur reconnaissance et leur rôle dans les apprentissages notamment scolaires et la gestion des malentendus qu'ils peuvent laisser émerger. Les imaginaires ethno-socio-culturels sont-ils poreux, peuvent-ils s'élargir au contact de nouvelles réalités sociales comme les migrations ou restent-ils cloisonnés, sur la défensive, ayant peur d'un métissage où les rapports entre Nous et les Autres bougent finalement très peu ? Dans la même perspective, une telle recherche favorise le questionnement sur les représentations de l'autre inscrites dans l'imaginaire partagé, ici médiatisées par la représentation de la langue : en très grande majorité, les enfants ont montré des attitudes extrêmement favorables envers les langues (avec une petite nuance pour l'arabe et pour l'allemand), ce qui pourrait être un bon départ pour l'apprentissage des langues et le développement d'un rapport positif à l'autre.

Enfin, il apparaît que l'imaginaire créatif est peu présent dans les dessins des enfants alors que nous aurions pensé qu'ils se seraient saisis de cette possibilité soit pour compenser des images absentes soit pour détourner la consigne de son sens premier. Il n'en a rien été et comme nous l'affirmons plus haut, les enfants montrent une adéquation forte entre leurs dessins et les imaginaires sociaux auxquels ils appartiennent. Relevons que dessiner des langues correspond pour beaucoup d'entre eux, et surtout pour les plus jeunes, à dessiner d'abord des personnages parlant mais indifférenciés en ce qui concerne les langues, puis des personnages affublés de traits stéréotypés, des symboles nationaux ou des traces des systèmes graphiques concernés. Les enfants sont en train de construire le contenu de leur(s) imaginaire(s) social(aux) et l'hypothèse voudrait peut-être qu'ils en aient une appropriation solide et diversifiée pour pouvoir en jouer, le/les déformer et forger de nouvelles images, comme la langue princesse de Nadia.

Références

- Bachelard, G. (1990). *L'Air et les songes*, Paris: José Corti.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Revue de Didactologie des Langues-cultures*, 123, 333–340.
- Boyer, H. (Ed.). (2004). *Langues et contacts de langue dans l'aire méditerranéenne*. Paris: L'Harmattan.
- Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire—EVLAN: Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-Cl. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107–132). Paris: Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Paris: Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)-Encrages, Belles Lettres.
- Guimelli, C. (Ed.). (1994). *Textes de Base en Sciences Sociales: Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leconte, F., & Mortamet, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. *Glottopol*, 6, 22–57.
- Lurçat, L. (1979). *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris: Editions Sociales Françaises (ESF).
- Merle, S. (2006). *Imaginaire et poésie. Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers construire par une pratique de la poésie dans une classe de cycle* [Cafipemf session 2005–2006]. Retrieved from http://imagesetlangages.fr/FCSF/mem_sandrine.pdf
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 151–190). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Perregaux, C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 31–44). Paris: Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)-Encrages, Belles Lettres.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (Eds.). (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école [EOLE]* (Vols. 1-2). Neuchâtel, Suisse: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Zarate, G. (1983). *Crédif/Essais: Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.