

Intervention au colloque : **Une école OFAJ : Enjeux et perspectives pour la recherche franco-allemande-** Paris Juin 2021-

**Retour sur un projet Erasmus + autour du concours du Kamishibai plurilingue :  
Quelles approches pour favoriser la diversité des langues ?**

Mots clés : Kamishibai plurilingue- dispositif - auteurisation- transculturalités- interdisciplinarités

**Deborah Gentès** , Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Laboratoire Experice, [deborahgentes@icloud.com](mailto:deborahgentes@icloud.com)

**Delphine Leroy**, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Laboratoire Experice. Affiliée à l'Institut Convergences Migrations. [delphine.leroy05@univ-paris8.fr](mailto:delphine.leroy05@univ-paris8.fr)

**Marie Peretti-Ndiaye**, COPAS. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

[marie.peretti.ndiaye@gmail.com](mailto:marie.peretti.ndiaye@gmail.com)

**Pascale Prax-Dubois**, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Laboratoire Experice.

[pascale.dubois8@wanadoo.fr](mailto:pascale.dubois8@wanadoo.fr)

Une recherche OFAJ sur la thématique de l'apprentissage des langues menée avec des jeunes issus·es des migrations en France et en Allemagne, renforcée par une autre recherche Ofaj concernant le volontariat franco=allemand (Leroy, 2016a, 96) a montré la prédominance de conceptions ultra-normées du bilinguisme (Leroy 2019 : 120). Ces analyses vont de pair avec des tendances à l'effacement de l'espace linguistique familial ; elles interrogent l'incorporation des dominations linguistiques et les (en)jeux de pouvoirs qui les animent (Leroy, 2016 b, 117) quand bien même les personnes sont placées dans des contextes facilitant l'échange et l'interculturalité. Comment, dans un tel contexte, aller au-delà des assignations et des représentations premières, souvent dépréciatives, des langues apprises dans les familles pour mobiliser ce plurilinguisme comme un levier facilitant d'autres apprentissages ? Quels sont, les outils susceptibles de mobiliser/favoriser un plurilinguisme large et de reconnaître les variétés de chaque locuteur·trice, voire d'intégrer leurs mélanges (Mbodj-Pouye & Van Den Avenne 2007 ; Prax-Dubois 2019) ?

En nous appuyant sur des retours d'expériences liées à notre participation au projet européen Erasmus + « KAMILALA : Un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures », nous tenterons de répondre à la question de la prise en compte du répertoire plurilingue des jeunes et de voir en quoi cette expérience particulière influe sur les pratiques des groupes concernés.

Le projet Erasmus+ est porté par l'association Dulala, en collaboration avec les équipes du Portugal, de la Grèce, de la région Aoste en Italie et de l'Université Paris 8 (laboratoire experice) pour la France. A travers l'analyse formative et les échanges de pratiques, il s'agit de valoriser un projet qui favorise la diversité linguistique et culturelle auprès des professionnel·le·s de l'éducation dans le cadre scolaire et péri-scolaire : le concours de Kamishibai Plurilingue.

Théâtre d'images japonais, le kamishibai appartient au domaine des arts vivants. Plus qu'un simple divertissement, il peut ainsi contribuer à des formes de propagande comme de

transgression de l'ordre établi. Réinvesti ces dernières années, notamment par le mouvement de la pédagogie Freinet, en tant qu'outil à la fois créatif et coopératif des apprentissages de l'écriture et de la lecture, il est aussi utilisé comme support à la création d'histoires en plusieurs langues (Vernetto, 2018). L'association Dulala propose depuis 2015 un concours de Kamishibai plurilingue organisé par tranches d'âges qui s'inscrit dans cette perspective (Foucques, 2020).

Des groupes d'enfants et de jeunes participent à la création d'un kamishibai, de la fabrication du butai, une structure en carton ou en bois, à l'écriture de l'histoire en intégrant au moins quatre langues. Les illustrations tiennent une place centrale car « chaque planche met en scène un épisode de l'histoire, sur le côté recto on retrouve l'image et sur le côté verso un texte court et simple »<sup>1</sup>.

Nos observations et les entretiens réalisés auprès d'enseignant·e·s et d'éducateurs et éducatrices engagé·e·s dans ce concours comme les retours d'expérience collectés dans les carnets de bord remplis par ces dernier·e·s nous conduisent à questionner trois dimensions, souvent très étroitement entremêlées :

- collaboration et créativité dans le processus de réalisation collective,
- phénomènes d'auteurisation et
- place de l'altérité dans l'éducation.

L'écriture<sup>2</sup> créative et collaborative mobilisée à l'occasion de la réalisation d'un Kamishibai plurilingue développe nombre de compétences transversales et pluridisciplinaires pour les groupes de jeunes et d'enfants qui y participent. Cette proposition créative de rédaction et de mises en forme plurielles du récit (scripturale, orale, graphique, sonore et gestuelle), à la fois collective et plurilingue est très séduisante par son approche holistique et dynamique mais n'est pour autant pas une démarche aisée pour tou·te·s.

Car il s'agirait pour les professionnel·le·s de l'éducation « d'entrer en pédagogie différente et d'accepter aussi « la part de l'enfant dans l'éducation du maître » (Gentès, 2019). Cette posture inversée, construite à partir d'une redéfinition du statut de l'enfant et de celui de l'adulte dans la relation éducative, et qui trouve son origine dans le mouvement de la pédagogie nouvelle, dont celle de Célestin et Elise Freinet, n'est pas donnée « naturellement ». Elle nécessite un engagement militant d'une relation à la jeunesse soutenue par une pratique réflexive toujours revivifiée au sein des courants pédagogiques appelés aujourd'hui alternatifs.

Le dispositif du kamishibai, seulement en lui-même, suffit-il à porter cette émancipation des plus jeunes par la participation à un projet dans lequel ils peuvent à la fois se réaliser de façon personnelle mais aussi par et dans le collectif ?

Comment rendre le groupe et chacun·e des participant·e·s autrice et auteur de la création ? Comment stimuler le désir de concevoir en coopérant dans un projet de concours – donc sur un principe sélectif- avec d'autres groupes ? Quels sont les freins à sa mise en place ? Par-delà le projet initial idéal (Moore 2006 ; Pedley & Stevenato 2018), cette communication vise à rendre compte des tensions et des distorsions observées, comme la survalorisation d'une langue régionale par exemple ou la marginalisation des langues de la migration, pour chercher à analyser ce que ces paradoxes révèlent de la relation à l'altérité dans l'éducation, sachant que

---

<sup>1</sup> <https://kamilala.org/kamishibai-plurilingue/>

<sup>2</sup> Entendue comme literacy (Street 2000).

« toute interaction est « altérolingue [...] c'est-à-dire en situation d'altérité linguistique, culturelle, sociale, ... » (Blanchet, 2014).

Dès lors, dans quels contextes (idéologiques, politiques, pédagogiques etc.) le kamishibai peut-il ouvrir à des possibles dialogues, à travers des pratiques de coopération et d'ouverture sur l'environnement des personnes, en prenant comme point d'appui leurs richesses et leur créativité souvent méconnues ? Autrement dit, en quoi ce dispositif, défini en tant qu'ensemble hétérogène et évolutif de « stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux » (Foucault, 1971, 1977) peut favoriser, ou pas, l'échange sur la diversité linguistique de chacun·e, par la valorisation des pratiques d'apprentissage des langues intra-familiales et leur possible transmission ?

« *L'écriture en atelier est toujours une découverte de l'autre, une expérience singulière. Elle se produit au vu et au su de tous, même si heureusement le mystère de la création demeure* »<sup>3</sup>. Les difficultés liées à la production écrite sont soulignées par de nombreuses recherches, que ce soit dans le cadre scolaire, professionnel, ou encore universitaire<sup>4</sup>. Dans les espaces éducatifs notamment dans l'enceinte de l'école, « *la production écrite est pour la grande majorité particulièrement « mal-aimée* »<sup>5</sup>. Peu ludique, elle implique en outre régulièrement des corrections, sur la syntaxe, l'orthographe, soit autant de dimensions qui peuvent apparaître comme des marqueurs sociaux voire des notations.

Comment susciter le désir d'écrire alors que le rapport à l'écrit est, pour beaucoup, celui d'un « affrontement psychique à la difficulté »<sup>6</sup> ?

Les mouvements d'éducation nouvelle se sont saisis de cette question depuis longtemps, par exemple la classe coopérative s'appuie sur des outils et des techniques qui prennent en compte le désir d'expression et le besoin de le communiquer. C'est le cas du cahier d'écrivain dans lequel chacune ou chacun produit des textes libres qui peuvent être choisis par le groupe pour figurer dans des journaux et être ainsi partagé. Mettre en place des correspondances avec d'autres groupes permet également d'impliquer les jeunes dans un projet d'écriture en commun destiné à être communiqué pour recevoir en retour une réponse.

Les biographies langagières développées dans d'autres espaces (universités etc.), s'appuient aussi largement sur une implication personnelle, s'appuyant sur une valorisation des compétences dont l'une des visées est également la visibilisation par leur diffusion.

L'hypothèse que nous souhaiterions ici défendre est que ces outils prennent appui et sens dans des environnements pédagogiques précis. Dès lors, dans quels contextes (idéologiques, politiques, pédagogiques etc.) le kamishibai peut-il ouvrir à des possibles dialogues, à travers des pratiques de coopération et d'ouverture sur l'environnement des personnes, en prenant comme point d'appui leurs richesses et leur créativité souvent méconnues ? Comme dans les exemples cités ci-dessus, le fait que le Kamishibai produit du spectacle et s'adresse donc à un public, engage les participant·e·s dans un processus de création ouvert sur les autres.

---

<sup>3</sup> Neumayer, O. & Neumayer, M. (2013). V. L'option d'autrui, un défi pour les ateliers d'écriture ! Dans : Claudette Oriol-Boyer éd., *Ateliers d'écriture littéraire* (pp. 123-135). Paris: Hermann. <https://doi.org/udcpp.idm.oclc.org/10.3917/herm.oriol.2013.01.0123>"

<sup>4</sup> Voir, à ce propos, Becker, H. S., *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Economica, 2004.

<sup>5</sup> Coubard, F. & Gamory, F. (2003). Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 457-482. <https://doi.org/udcpp.idm.oclc.org/10.3917/ela.132.0457>

<sup>6</sup> Seknadjé-Askénazi, José. « Lecture et écriture : l'affrontement psychique à la difficulté », *Le français aujourd'hui*, vol. 166, no. 3, 2009, pp. 55-63.

Nous nous appuyons, dans cette optique, sur des observations et des entretiens réalisés dans le cadre du projet européen Kamilala.

Ce projet nous a, en effet, permis d'entrevoir une diversité de pratiques pédagogiques autour du kamishibai.

Ainsi, à Val d'Aoste, en 2020 :

*« Cette année, on a décidé : deux enfants, sur chaque histoire qu'ils ont inventée ensemble. Donc aussi : le partage, l'empathie ... On doit quand même dire : « je voudrais mettre ça mais y a ça encore ... » et tout ça. Et ... [C'est toi qui les as mis par binôme ou ils ont choisi leurs partenaires ?] [rires] Dans cette classe-là, on tire au sort. Parce qu'ils arrivent jamais à s'accorder. Donc on tire au sort. Carrément, on tire au sort. Donc, vous avez vu : à partir des histoires et avec les enfants en collectif, on a décidé comment diviser la légende. Et après, ils ont fait le ... [Le storyboard ?] Le storyboard pour décider les séquences et comment réaliser. [...] Donc, voilà. C'est vrai que pour réaliser un kamishibai, on doit maîtriser soit le texte qu'on écrit. Donc bien connaître toutes les parties, qui soit ... une histoire complète ... Et, de l'autre côté, visuellement, il faut que les dessins soient bien grands, bien mis en évidence. Donc, ils ont beaucoup parlé sur ça, aussi.[...] [Et si tu avais des conseils à prodiguer à quelqu'un qui n'en a jamais fait ?] Euh ... Oui ... Peut-être de travailler en groupe. Parce que ça, c'est ... parce que ça aide énormément. La coopération, le partage ... les enfants, de nos jours, qui sont des fois ... je sais pas si c'est juste de dire « individualistes » ... Et donc, accoutumés d'avoir des adultes à leur secours, en tout temps, à tout moment. Euh ... ils doivent partager. Parce que « j'ai écrit une histoire » mais « je veux mettre ça », « je veux faire ça » et là, il y a vraiment un échange très fort. Donc ... [Et la coopération, toi ... tu leur as demandé de coopérer dès le début de la construction de l'histoire ou chacun produisait une histoire et après ils devaient mélanger] Non. C'est vrai qu'on a eu une petite réalité ... mais on travaillait souvent en groupe. Souvent, souvent. Ça permet aux plus faibles aussi de trouver une autre ... après, je sais pas, ils ... Par exemple, ceux qui avaient des difficultés d'écriture ne vont pas écrire tout de suite. C'était un travail de copie ou bien ... tout le monde peut donner sa contribution, voilà ! [Donc, ta classe, ils sont déjà habitués à coopérer, à travailler en groupe ?] Oui, ... » (entretien avec une institutrice exerçant dans une école plurilingue)*

Explorer cette hypothèse conduit à se confronter à deux ordres de tensions : les tensions qui accompagnent le passage de l'appréhension de l'écrit au plaisir de créer à l'écrit ; celles qui se manifestent à la croisée des pratiques individuelles et des pratiques collectives.

Comme le souligne l'extrait d'entretien ci-dessous, animer des temps d'écriture collective autour d'un kamishibai conduit à se confronter à différents niveaux de difficulté. Et des ficelles existent pour permettre de les dépasser. Elles ont trait à la dynamique de groupe, aux processus d'enrichissement, collectif, des écrits et, enfin, à la différenciation pédagogique.

Considérer le groupe comme un espace de sécurisation du passage à l'écrit conduit, en premier lieu, à mettre en place des dispositifs pédagogiques pour favoriser interactions et négociations. Il s'agit, ce faisant, de réunir les facteurs favorables à la coopération.

La confiance de l'adulte responsable du groupe lui permet d'accueillir l'imprévu, sans vouloir tout contrôler, il est capable de partager la connaissance avec l'ensemble de la communauté éducative. Cette confiance est inscrite dans l'organisation du collectif avec la mise en place des temps et des espaces de partage, d'échanges, de présentations, de recherches, mais aussi de temps individualisés. Les participant·e·s se prennent en charge et produisent à leur niveau et à leur rythme, sans esprit de compétition, dans et avec le groupe. (Collectif ICEM, 2020)

Cette coopération permet à l'assemblée de se constituer comme un espace d'enrichissement des écrits. -\*échanges ouverts sur le sens, le vocabulaire, les nœuds de l'intrigue, peuvent prendre la forme d'animations variées (braimstormings, ...).

Enfin, des temps de travail en sous-groupes peuvent permettre aux participant·e·s de contribuer de manière différenciée à l'œuvre collective : graphisme, storyboard, ... en fonction de leurs envies mais aussi des capacités qu'ils et elles sont en mesure de mobiliser.

Par cette expérience, les échanges sur les langues et les ressources personnelles des participant·e·s, jusqu'alors pas forcément dévoilées (langues des migrations souvent dévalorisées), deviennent un facteur d'enrichissement collectif et permettent aux locuteurs-locutrices de présenter les langues parlées comme un atout pour le groupe.

On pourrait évoquer la pédagogie du détournement, puisque par la création collective, ce qui est visé est bien un échange et une reconnaissance des formes diverses d'altérité, dont la langue est l'une des manifestations.

D'autre part, dans les contextes plurilingues comme le sont par exemple les classes d'UPE2A, ce dispositif particulier d'écriture semble difficile à mener pour qui souhaiterait laisser une grande part d'autonomie aux jeunes. En effet, contrairement aux autres groupes, ces espaces qui accueillent des jeunes qui ne parlent pas le français, travaillent constamment sur les langues, les interlangues et les passages de l'une à l'autre. La vraie difficulté consiste pour elles et eux à produire un texte dans une langue, qu'ensemble ils et elles ne maîtrisent pas encore.

Dans les espaces sociaux moins contraints par un espace-temps régulier (centres sociaux, centre d'animation), qui peuvent fonctionner à la carte, ou à l'activité ponctuelle, éphémère, la difficulté est de l'ordre de la constitution d'un groupe régulier qui puisse ensemble éprouver les différentes étapes d'élaboration. Ces espaces demeurent vraiment à conquérir semble-t-il pour cet outil, qui peut également rebuter les animateurs-trices pas toujours enclins à s'exprimer à l'écrit. Pour autant, il pourrait vraiment constituer un levier pour dépasser à la fois les peurs face au code, mais également celle sous-jacente des langues non maîtrisées.

Pour conclure, cette démarche nécessite du temps : le temps de lever les barrières de « l'individualisme » et des peurs, celui du « faire groupe », celui, enfin, de traverser ensemble les épreuves de la création :

*« Prendre l'option d'autrui fragilise si le temps imparti manque pour vivre ce tissage de liens et réfléchir ensemble à la relation toujours incertaine qui noue valeurs et pratiques. Ceci n'est par ailleurs possible que si l'animateur installe la loi du non-jugement : la richesse d'un texte ne s'évalue pas à l'aune de sa supposée qualité, mais dépend de sa capacité à entrer en résonance avec les autres textes, à présenter des audaces contagieuses. L'animateur doit aussi apprendre à peser ses consignes, à réfléchir à leur enchaînement et à leurs effets. Il doit choisir le type de références culturelles et artistiques qui serviront de cadre de référence à son objet philosophique et les proposer au bon moment : ni trop tôt car il risquerait d'en faire un modèle, ni trop tard car il s'agit de travailler réellement avec ces références. »<sup>7</sup> -*

Opter pour l'élaboration d'un projet créatif collaboratif comme le KP, est une démarche pleine de sens pour les groupes qui voudraient travailler de manière profonde et réflexive sur l'altérité. On ne pourra alors faire l'impasse sur la question de la gestion des ressources plurilingues en contexte. Le guide d'accompagnement à la création du kamishibaï proposé par Dulala mentionne bien l'objectif d'intégrer « quatre langues aux statuts variés ». Il faudra néanmoins veiller à ce que la diversité de ces statuts, dans le sens donné par Bourdieu (1977a, 1977b) au marché linguistique et au pouvoir symbolique du langage, soit effectivement encouragée, à

---

<sup>7</sup> Neumayer, O. & Neumayer, M. (2013). V. L'option d'autrui, un défi pour les ateliers d'écriture !. Dans : Claudette Oriol-Boyer éd., *Ateliers d'écriture littéraire* (pp. 123-135). Paris: Hermann. <https://doi-org.udcpp.idm.oclc.org/10.3917/herm.oriol.2013.01.0123>"

l'oral comme à l'écrit, en laissant une place aux langues familiales, quelles qu'elles soient, et notamment aux pratiques langagières spontanées, y compris lorsque celles-ci font référence à plusieurs langues à la fois. Peut-être sera-t-il alors possible, par le biais du kamishibaï, de découvrir chez les apprenants des compétences sociolangagières inconnues jusqu'alors (Hélot & Stevanato, 2020) permettant de mettre au jour les idéologies langagières qui sous-tendent les rapports de force entre savoir, pouvoir et langage et de distinguer ainsi plurilinguisme social et plurilinguisme d'élite (Hélot, 2007).

Il semble que dans les échanges franco-allemands (séminaires de regroupement des volontaires par exemple ou autres) ce type de dispositif pourrait amener les participant·e·s à passer outre les barrières souvent symboliques du plurilinguisme et seraient amenés, à y réfléchir dans un agir valorisant et valorisé. Par exemple on pourrait imaginer qu'un groupe de volontaires ayant éprouvé la réalisation d'un KP puissent le proposer comme outils de médiations transculturelles dans son secteur d'activité. Nous serions prêtes à engager une recherche-action sur ce sujet.

## Ressources

Site Kamilala : <https://kamilala.org/>

Site ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Foucault M. 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard

Foucault M. 1977, *Dits et écrits*, vol. III

Fouques C. (2020), La diversité culturelle au sein des écoles. Pourquoi et comment la valoriser ? Expériences au sein de l'association Dulala, mémoire de Master 2, Dir. D. Leroy, Université de Paris 8.

Gentès, D. (2019). L'entrée en pédagogie différente : « La part de l'enfant dans l'éducation du maître ». *Spécificités*, 12(1), 121-135.

Collectif ICEM. (2020), *Manifeste pour une école populaire*, éd.. ICEM

Leroy Delphine, 2016 a, « Sur le bout de la langue, des apprentissages en jachère » pp. 87-100

b « Chercher sa voix, sa « mixture » de langues face à la monolgue de l'autre » pp.111-122

*in Chercher sa voie, récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*, Lucette Colin & Anna Terzian (dir), Téraèdre

Leroy Delphine & Schlemminger Gerald, 2019, « Volontaires du volontariat franco-allemand et rapport aux langues : à la rencontre de l' « Autre », *in Le volontariat Franco- Allemand. Entre engagement et interculturalité*, OFAJ DFJW, Texte de travail N°31, pp.108-128.

Mbodj-Pouye Aïssatou & Van Den Avenne Cécile, 2007. 'C'est bambara et français mélangés'. Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali, *Langage et Société* 2, 120 : 99-127.

Moore Daniele 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

Prax-Dubois Pascale, 2019, « Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive », in L. Van Mensel & C. Hélot (Dir.), *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, pp. 43-74.

Street Brian, 2000. "Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies", pp. 17-29 in Martin-Jones M. & Jones K., *Multilingual Literacies. Reading and Writing in Different Worlds*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Pedley Malika & Stevanato Anna, 2018, « Le concours *Kamishibaï plurilingue* : un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 45 | 2018, <http://journals.openedition.org/esp/3048>.

Vernetto Gabriella, 2018, « Le Kamishibaï ou théâtre d'images : mode d'emploi » *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 44 (juin) : 9-21.