

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Tesi di Laurea in Didactique du Plurilinguisme

**LE KAMISHIBAÏ, UN SUPPORT POUR LA
DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME**
**Une enquête sur l'utilisation de Kamishibaïs
plurilingues en Vallée d'Aoste**

Docente relatore :

Prof.ssa Gabriella Vernetto

Candidata :

Valentina Casarotto

Matricola 13A05097

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

ANNÉE ACADÉMIQUE 2018/2019

Index

Introduction	3
Chapitre 1	
Pour un cadre théorique de référence : LE PLURILINGUISME	7
1.1. Une définition de <i>plurilinguisme</i>	8
1.1.1. Bénéfices et avantages du plurilinguisme	14
1.1.2. Évolution	15
1.2. Le plurilinguisme en Italie	22
1.3. La situation en Vallée d'Aoste	24
Bibliographie	32
Chapitre 2	
LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE	36
2.1. Pourquoi une éducation plurilingue et interculturelle?	37
2.2. Éducation interculturelle et plurilinguisme à l'école	40
2.2.1. La compétence plurilingue	43
2.2.2. Normes et directives	45
2.2.2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL) et le Portfolio européen des langues (PEL) en Europe	46
2.2.2.2. Le <i>Indicazioni Nazionali</i> en Italie	49
2.2.2.3. Les <i>Adaptations</i> en Vallée d'Aoste	52
2.3. La didactique du plurilinguisme	54
2.3.1. Le CARAP et les approches plurielles	55

2.4. Les stratégies pour l'apprentissage des langues	58
2.4.1. La narration	61
Bibliographie	66
Chapitre 3	
LE KAMISHIBAÏ : un outil du plurilinguisme	71
3.1. Le Kamishibaï, théâtre d'images	72
3.2. Histoire du kamishibaï	75
3.3. Applications pédagogiques du kamishibaï	78
3.3.1 Kamishibaïs plurilingues	82
Bibliographie	86
Chapitre 4	
Une enquête sur l'utilisation de Kamishibaïs plurilingues en Vallée d'Aoste	87
4.1.L'éveil aux langues dans les écoles de l'enfance valdôtaines et diffusion du Kamishibaï	87
4.2.Le Concours Kamishibaïs plurilingues en Vallée d'Aoste	91
4.2.1.Analyse des Carnets de Bord 2019	95
4.2.2.Analyse des Carnets de Bord 2020	102
4.2.3. Évaluation des compétences plurilingues des enfants valdôtains	110
Bibliographie	113
Conclusions	114
Bibliographie	121
Annexes	122

Introduction

J'ai découvert le kamishibai au cours d'un atelier organisé et conduit, pendant l'année académique 2017/18, par M.me Gabriella Vernetto : j'ai été aussitôt ravie par cet outil unique.

Kamishibai signifie littéralement « théâtre de papier » : c'est une technique de narration d'origine japonaise basée sur des images qui défilent dans un butai (petit castelet en bois), souvent équipé de petits ouvrants. Il est composé d'un ensemble de planches cartonnées numérotées, racontant une histoire. Chaque planche met en scène un épisode du récit : le recto pour l'illustration, le verso pour le texte. Les planches sont introduites dans la glissière latérale positionnée au dos du butai dans l'ordre de leur numérotation.

En ouvrant les volets du butai le public découvre les illustrations tandis que le narrateur lit le texte en faisant défiler les planches les unes après les autres sous les yeux ébahis des spectateurs... et la magie opère !

Dans un monde envahi par les écrans de toutes sortes, le kamishibai semble rester un outil fédérateur, de partage : il se présente comme un véritable support pédagogique qui permet aux enfants d'éveiller leur curiosité et de développer leur imaginaire, tout en partageant des moments privilégiés en groupe.

J'ai appris, pendant l'atelier de Mme Vernetto, que, entre les plusieurs dispositifs utilisés par l'école valdôtaine dans le but de favoriser la promotion et la valorisation plurilingue et pluriculturelle, le kamishibai est en train d'occuper une place chaque jour plus importante.

Je me suis donc demandé pourquoi et quelles sont les caractéristiques qui font du kamishibai un outil pédagogique

précieux, comment et combien il participe à l'acquisition du langage et il sollicite les aptitudes, chez l'enfant, de l'écoute, de la mémoire, de l'imagination, du langage.

Je me suis demandé aussi pourquoi et en quelle mesure peut-il être considéré un dispositif de promotion et de valorisation du plurilinguisme, comment il opère et quelle est sa diffusion en Vallée d'Aoste. Peut-il vraiment favoriser l'ouverture aux langues et aux cultures ? De quelle façon, avec quelle ampleur, quelle importance et quel impact ?

C'est donc pour cette raison que j'ai décidé de conduire une petite enquête pour vérifier si le kamishibaï peut effectivement être considéré un support pour la didactique du plurilinguisme et combien et comment il est utilisé en Vallée d'Aoste.

J'ai commencé mon travail, dans le premier chapitre, en définissant le cadre théorique dans lequel le kamishibaï, décrit comme outil qui favorise la promotion du plurilinguisme, s'inscrit : j'ai donc présenté une définition de plurilinguisme, conçu comme une particularité linguistique dont le locuteur maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures et dont il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, composite et hétérogène.

J'ai mis en évidence les bénéfiques et les avantages du plurilinguisme, ainsi que son évolution et son développement en Europe, en Italie et, enfin, en Vallée d'Aoste.

Je me suis, ensuite, dans le deuxième chapitre, focalisé sur le traitement du plurilinguisme à l'école, sur l'importance d'une éducation plurilingue et pluriculturelle pour faire face à la nécessité d'une éducation de qualité et de l'acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes ; à l'exigence de diversité d'expériences d'apprentissage ; et au besoin d'affirmation d'identités culturelles individuelles et collectives.

J'ai donc, dans ce domaine, défini le concept de « compétence plurilingue », entendue comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement.

À l'époque de la mondialisation, les contacts internationaux exigent une bonne connaissance de langues étrangères, c'est pour cette raison que les chercheurs et les institutions internationales, telles que le Conseil de l'Europe, cherchent à promouvoir le plurilinguisme : mais, alors que les connaissances grammaticales peuvent être apprises dans les manuels, l'acquisition de la compétence culturelle dans le contexte scolaire pose des problèmes plus sérieux.

J'ai donc fait un *excursus* des normes et des directives adoptées en Europe pour promouvoir l'apprentissage des langues, en le considérant un objectif stratégique pour préserver, développer et transmettre le patrimoine culturel de l'humanité entière, et, ensuite, j'ai montré comment le plurilinguisme est abordé en Italie, par les *Indicazioni nazionali*, et en Vallée d'Aoste, par les Adaptations régionales : ici, compte tenu de la particularité de la région et du fait que le plurilinguisme est désormais considéré comme un élément constitutif de l'identité régionale, la normative scolaire est toujours très attentive au contexte socio-linguistique qui la caractérise.

Dans le troisième chapitre, je me suis concentrée sur le Kamishibaï, en définissant ses caractéristiques structurelles, son histoire, ses modes d'emploi et ses applications pédagogiques.

Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre, j'ai analysé les données d'une enquête conduite en 2018, par le Département de la Surintendance des écoles de la Vallée d'Aoste, dans les écoles de l'enfance de tout le territoire valdôtain, et les Carnets de bords remplis par les enseignants valdôtains suite à la participation aux Concours Kamishibaï plurilingue 2018/19 et 2019/20, dans le but de vérifier la diffusion du Kamishibaï dans la région, son exploitation dans les écoles, ses applications et ses implications pédagogiques et

surtout pour démontrer sa validité en qualité de support pour la didactique du plurilinguisme.

Chapitre 1

Pour un cadre théorique de référence :

LE PLURILINGUISME

L'Europe est un tissu rassemblant des mailles filées par des collectivités séparées par des limites naturelles dans un continent extrêmement morcelé¹. Elle connaît, et a connu, des déplacements de population et des migrations tant internes que d'origine extra-européenne : ces mouvements transfrontaliers, qui ne sont pas seulement liés à des facteurs économiques, modifient aussi constamment les configurations linguistiques et comportent des conséquences pour les systèmes éducatifs. Dans ce domaine, le langage est devenu le symbole de l'intimité de chaque collectivité : sauvegarder son identité, dans laquelle se confondent les attaches du terroir, les croyances et les traditions, est l'essentiel.

La langue fait partie du patrimoine d'un Pays comme le cadre physique, le paysage rural, les châteaux et les remparts de la ville. «C'est pour ça – dit Pierre George, professeur émérite de l'Université de Paris – que toute idée de langue universelle, à la plus forte raison de langue privilégiée superposée à celle du lieu, est reçue comme une menace d'aliénation [...] L'identité de chaque nation est faite d'une succession de périodes d'expression, d'éclosion et de conflits de pensées qui sont archivées dans une littérature, mais, au-delà, ont laissé leur marque dans l'inconscient collectif, les structures de pensée et jusque dans les mode d'expression²».

1 George P. (1992), *Le plurilinguisme. Une des chances de l'Europe*, en *Le Plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe, Colloque International* (Saint-Vincent, les 16.17 et 18 septembre 1991), Actes du Colloque par les soins de Vacchina M. (1992), Région autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, p. 32.

2 Ivi, p. 33.

Suivant le discours de George, il faudrait donc accéder directement au bien de l'autre, sans traductions, et, aux même temps, faire don de son expérience, de sa pensée et de sa culture, à travers son propre langage parce que « l'homme d'une seule langue est dangereux parce qu'il s'isole dans l'orgueil de sa culture [...] Il est indispensable de contribuer à construire une nouvelle image de l'Europe, celle de l'unité dans sa diversité³ ».

1.1. Une définition de *plurilinguisme*.

Nous vivons dans un monde où les situations de contacts de langues constituent un phénomène massif et de plus en plus général. Ces contacts peuvent prendre des formes différentes: *juxtapositions* entre groupes et régions différents ; *diglossie* qui désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population; et *plurilinguisme*, situation due par suite de voisinage avec d'autres groupes linguistiques ou de transplantation géographique.

Pour décrire ce paysage linguistique complexe, Roland Breton fait la distinction entre les termes *polyglotte*, c'est à dire un individu capable, sinon de s'exprimer en plusieurs langues, du moins ayant suffisamment de connaissances pour comprendre et utiliser des messages émis en diverses langues; *bilingue*, personne qui est plus avant dans le contact de langues, qui s'exprime couramment en deux langues; *plurilingue*, personne qui a été amené à apprendre plusieurs langues⁴ par immersion partielle ou totale.

Le plurilinguisme désigne donc l'usage de plusieurs langues par un individu et une société peut être définie plurilingue si elle est

3 Ivi, p. 34.

4 Breton R. (1991), *Géographie du plurilinguisme*, en *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*, coordonné par Coste D., Hébrard J. (1991), Hachette, Tunis, pp. 20-21.

composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer en plusieurs langues.

Le plurilingue reçoit, au cours de son existence des acquis dont il conserve l'utilisation plus au moins intensément à des niveaux divers : familial, c'est à dire la langue ou le dialecte premiers ; véhiculaire, dans le sens de langue seconde d'usage rationnel spontané à une certaine échelle interethnique ou régionale ; culturel, quand la langue est propagée par l'enseignement et les médias ; officiel, quand la langue est introduite par l'État⁵.

« Le plurilinguisme – déclare Christian Tremblay, Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme – apparaît à la fois comme réalité et comme projet, caractéristique qu'il partage avec beaucoup d'autres concepts tels que démocratie, socialisme, libéralisme, justice, etc. Il peut donc à la fois être objet d'études et être alors un concept scientifique comme un autre, mais il peut être le vecteur de politiques et d'actions militantes, sans qu'on en ait changé la nature. Il n'est pas par lui-même une idéologie, mais il peut très bien être le support d'idéologies, à condition de préciser le sens que l'on donne dans ce contexte au terme d'idéologie⁶ ».

Une idéologie désigne la dimension culturelle d'une institution sociale ou d'un système de pouvoir. Elle est typiquement imposée d'autorité, par un endoctrinement (enseignement) ou de façon imperceptible dans la vie courante (famille, médias), et comporte différentes dimensions : cognitive (dogmes, croyances) ; morale (jugements, valeurs) ; normative⁷. En fait, le plurilinguisme, de même que la diversité culturelle et linguistique, peut être considéré comme une idéologie parce qu'elle suit des valeurs, des croyances, des normes de la société à laquelle elle se rapporte.

5 Ivi, p. 22.

6 Tremblay C. (chargé en ligne le 28 février 2019), *Qu'est-ce que le plurilinguisme?*, Article en ligne – consulté le 29 janvier 2020. https://www.researchgate.net/publication/331413899_Qu'est-ce_que_le_plurilinguisme

7 Idem.

Même si la portée exacte du terme « plurilinguisme » n'est encore guère visible dans les discours et dans les pratiques, ce terme renvoie à la connaissance de plusieurs langues par un même individu. Liée avec raison à la défense de la diversité linguistique et culturelle en Europe, la promotion du plurilinguisme est devenue un moteur de la politique linguistique de la plupart des pays européens : l'apprentissage d'au moins deux langues vivantes est rendu obligatoire pour quasiment tous les élèves pendant une partie du cursus scolaire commun et pour toutes les formations d'enseignement général.

André Martinet soutenait, dans un article à propos de la situation en Europe, que, quand on parle de plurilinguisme,

« ...il ne s'agit plus aujourd'hui de se demander s'il est bénéfique pour l'individu, ou, pour lui, une source de déséquilibre. Il est simplement un fait qui s'impose au monde contemporain. Seuls, aujourd'hui, les anglophones peuvent envisager l'avenir langagier du monde dans les termes d'une unification graduelle au profit de leur propre langue. Mais l'expérience se chargera sans doute un jour de les détromper.

Les déséquilibres démographiques du monde contemporain peuvent un jour mettre en cause une hégémonie linguistique qui paraît aujourd'hui en cours d'établissement. [...] Il est essentiel que le monde prenne conscience que le langage humain ne saurait être coulé dans un moule unique et que la pluralité des langues s'inscrit dans la dynamique de l'humanité⁸ ».

Il apparaît que le plurilinguisme est un concept qui comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité ...). C'est ce concept qui fonde actuellement la politique linguistique de l'Europe. La politique européenne vise au plurilinguisme de ses habitants, c'est à dire qu'elle souhaite des individus passant sans heurt d'une langue

8 Martinet A. (1981), *Le plurilinguisme* (Article extrait de : *Fonction et dynamique des langues*, Colin A.), en *Bilinguisme et plurilinguisme. Un entretien avec André Martinet, par le soin de Omezzoli T.* (1993), Collana Cahiers/Quaderni RAI Aosta, pp. 47-48.

à l'autre selon les contextes, les situations : le modèle avoué est un individu doué de compétence plurilingue, s'appuyant sur plusieurs langues pour communiquer et s'exprimer.

Il semble bien que le terme « plurilinguisme » soit apparu pour la première fois dans le *Cadre⁹ européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Le CECRL définit clairement le plurilinguisme comme une compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive, dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques :

« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent [...] une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se

9 *Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer* est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, est une tentative européenne importante ayant pour but d'identifier et définir les facettes théoriques de l'apprentissage d'une langue, afin d'aider à l'étude réelle des langues en Europe, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays. L'innovation principale du CECRL consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, indépendante de l'organisme évaluateur, et transposable à n'importe quelle langue, contrairement aux autres systèmes d'évaluation qui sont souvent propres à un pays, voire à un organisme, et généralement applicables à une seule langue.

borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il¹⁰ ».

Créé en 1949, le Conseil d'Europe avait et a toujours pour finalité essentielle le respect et la défense des droits de l'homme et des valeurs démocratiques, la cohésion sociale, la sécurité des citoyens et des diversités culturelles. Cette orientation a conduit le Conseil à élaborer des projets et des dispositifs utiles comme le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui introduit et illustre les notions d'éducation plurilingue et éducation au plurilinguisme, et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui comporte des développements plus particulièrement consacrés au plurilinguisme, à la notion de compétence plurilingue et à des scénarios curriculaires intégrant les langues dans un même projet éducatif. Dans le CERCL, le Conseil voit dans la promotion de l'apprentissage des langues un instrument pour une meilleure compréhension et coopération entre les peuples.

Mais qu'est-ce que le plurilinguisme?

«Par *plurilinguisme*, - écrit Francis Goullier, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Représentant national auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe – le Conseil de l'Europe entend l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. Cette définition s'oppose à la conception encore très ancrée d'un apprentissage et d'un enseignement des langues juxtaposés, comme autant de «tuyaux d'orgue» dont la seule finalité consisterait à atteindre le plus haut niveau de maîtrise dans chacune des langues concernées¹¹».

10 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p.11.

11 Goullier F. (mis en ligne le 21 août 2006), *Qu'entend-on par «Plurilinguisme»?*, Les Langues Modernes n°4/2019: «Évaluation et certification en langues: tensions, évolutions, perspectives» [En ligne], consulté le 14 décembre 2019.

Mais il faut distinguer entre le plurilinguisme comme aptitude individuelle à communiquer dans plusieurs langues et le plurilinguisme comme caractéristique de sociétés ou de populations dans des pays ou des territoires entiers où sont pratiquées plusieurs langues. Il s'agit de faire la différence entre le plurilinguisme individuel et le plurilinguisme social ou territorial. Les deux types de plurilinguisme ne coïncident pas forcément : dans une société ou un pays plurilingue, tous les individus ne le sont pas. Tous les Belges, Suisses ou Finnois ne sont pas bi- ou trilingues. Depuis peu, on emploie dans la littérature spécialisée anglo-saxonne différents termes pour distinguer entre le plurilinguisme individuel (appelé *plurilingualism*) et le plurilinguisme social et territorial (désigné par le terme *multilingualism*)¹².

« Il est très difficile de définir de façon ciblée la situation du multilinguisme en Europe. La diversité linguistique européenne est le fruit d'un développement historique. Dans des domaines partiels, elle est modelable politiquement, si par exemple un État modifie le territoire d'application officiel d'une de ses langues ou si des variantes régionales d'une langue sont déclarées être des langues à part entière et distinctes (par exemple le croate et le serbe). Mais en général, les mesures de politique linguistique visent une diminution de la diversité, opprimant ou désavantageant des langues minoritaires ou favorisant une variante d'une langue par rapport aux autres en la transformant en langue standard suprarégionale¹³ ».

Au contraire, le plurilinguisme, pris comme caractéristique individuelle, peut être favorisé de façon ciblée, surtout par des programmes pédagogiques et didactiques adéquats.

« Mis à part les enfants grandissant dans des familles multilingues et devenant « naturellement » plurilingues, beaucoup d'Européens d'origine monolingue ont appris, en plus de leur

URL: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article40>

12 Stickel G. (2013), *Plurilinguisme et traduction: investir dans l'avenir de l'Europe*, en *Trivium, revue franco-allemande de sciences humaines et sociales* [En ligne], mis en ligne le 09 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/trivium/4710>

13 Idem.

langue maternelle, une ou même plusieurs autres langues, que ce soit à l'école ou lors de séjours dans des pays où est parlée une autre langue. Aujourd'hui, la plupart des enfants des pays européens apprennent au moins une langue étrangère à l'école, et deviennent donc plus ou moins plurilingues¹⁴ ».

1.1.1. Bénéfices et avantages du plurilinguisme.

L'importance et les avantages du plurilinguisme sont évidents : il est d'abord un bénéfice pour l'individu lui-même parce qu'il a directement accès à une autre culture liée à une langue spécifique, à son histoire et à son actualité. Il acquiert ainsi de nouvelles perspectives sur le monde, véhiculées par la langue. En lisant, parlant ou écoutant une langue étrangère, il vit des expériences esthétiques auxquelles les traductions ne lui donneraient qu'un accès partiel. En plus, se confronter à d'autres langues aiguise la conscience de sa propre langue et de ses spécificités, contribuant ainsi à enrichir celle-ci.

Le plurilinguisme est précieux et utile pour chaque citoyen européen qui, grâce à la connaissance d'autres langues, a un accès direct aux cultures de langues différentes et peut communiquer plus facilement. Le plurilinguisme est nécessaire pour préserver la diversité linguistique en Europe et continuer à la développer.

Selon la «Charte européenne du plurilinguisme¹⁵» :

- le plurilinguisme est inséparable de l'affirmation d'une Europe politique car les cultures et les langues européennes expriment chacune à leur façon l'identité de l'Europe ;
- la diversité des langues assure la pluralité et la richesse des représentations. La langue n'est pas un simple outil de communication, elle est aussi créatrice de sens et génératrice de représentations ;

14 Idem.

15 Observatoire européen du plurilinguisme (2019), *Charte européenne du plurilinguisme. Assises européennes du plurilinguisme - 2005-2019*, OEP Vincennes, p. 2 [en ligne] consulté le 27 décembre 2019. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>

- la langue, aptitude particulière à l'espèce humaine, est l'expression d'une liberté. La possession de sa langue maternelle est une liberté fondamentale ; la connaissance de plusieurs langues est une liberté supplémentaire ;
- le plurilinguisme est un moyen d'affirmer dans l'Europe la pérennité des entités nationales, lieux privilégiés d'exercice de la citoyenneté. L'Europe puise son identité dans la mise en communauté de ses langues, de ses cultures et de ses valeurs et non dans la fusion des identités particulières.

1.1.2. Évolution.

Les principes du plurilinguisme ont été énoncés dans diverses déclarations et manifestes et dans des instruments nationaux et internationaux aux portées juridiques variables¹⁶.

Les premières résolutions adoptées en faveur de l'éducation linguistique découlent de la Conférence Générale de l'UNESCO du 1974 où l'on recommandait, en suivant les principes énoncés par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme¹⁷, l'enseignement des langues pour favoriser la compréhension internationale et interculturelle :

« Member States should promote, at various stages and in various types of education, study of different cultures, their reciprocal influences, their perspectives and ways of life, in order to

¹⁶ Idem.

¹⁷ Assemblée Générale des Nations Unies (1948), *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, Paris. À propos de l'éducation, l'art. 26 déclare : « 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ». [En ligne] consulté le 30 janvier 2020.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf

encourage mutual appreciation of the differences between them. Such study should, among other things, give due importance to the teaching of foreign languages, civilizations and cultural heritage as a means of promoting international and inter-cultural understanding. Study of the major problems of mankind (art. 17)¹⁸ ».

Il fait suite la motion votée par l'Assemblée des Régions d'Europe (ARE) à Madrid, le 2 juin 1989 – qui propose une adjonction à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, concernant le droit de tous à une éducation bilingue¹⁹ - et l'adoption, par le Conseil de l'Europe, le 24 juin 1992, de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, demandant aux États et Collectivités régionales de donner aux communautés de langues régionales ou de langues minoritaires les moyens de leur existence linguistique, tout en veillant aux langues nationales qui assurent l'unité de communication dans chaque pays (art.8)²⁰ .

Le 31 mars 1995, l'on assiste à la résolution du Conseil de l'Europe qui, en réaffirmant le principe d'un statut égal pour chacune des

18 UNESCO (1974), *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Rec.17 [en ligne] consulté le 30 janvier 2020 http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

19 Observatoire européen du plurilinguisme (2019), *Charte européenne du plurilinguisme. Assises européennes du plurilinguisme - 2005-2019*, OEP Vincennes, p. 2 [en ligne] consulté le 27 décembre 2019. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>

20 Conseil de l'Europe (1992), *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Strasbourg, p.4 : « Considérant que le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible, conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies, et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du Conseil de l'Europe; [...] Soulignant la valeur de l'interculturel et du plurilinguisme, et considérant que la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre [...] En matière d'enseignement et en ce qui concerne les territoires autres que ceux sur lesquels les langues régionales ou minoritaires sont traditionnellement pratiquées, les Parties s'engagent à autoriser, à encourager ou à mettre en place, si le nombre des locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire le justifie, un enseignement dans ou de la langue régionale ou minoritaire aux stades appropriés de l'enseignement » [En ligne] consulté le 30 janvier 2020. <https://rm.coe.int/168007c07e>

langues de l'Union européenne, propose l'amélioration et la diversification de l'enseignement des langues en vertu de lesquelles tous les élèves, en règle générale, doivent pouvoir apprendre au moins deux langues de l'Union en plus de leur propre langue maternelle²¹.

Dans la même année, la Commission européenne élabore le Livre Blanc, intitulé *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, qui présente des propositions d'actions pour l'éducation et la formation pour faire face aux changements de la société²²; pendant que le Conseil européen rédige ses Conclusions, le 12 juin 1995, sur l'importance de la diversité linguistique et le plurilinguisme dans

21 Journal officiel des Communautés européennes (1995), *RÉSOLUTION DU CONSEIL du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de renseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne*, p. NO C 207/ 3 : « Le Conseil souligne le besoin : de promouvoir, par des mesures appropriées, une amélioration qualitative de la connaissance des langues de l'Union européenne au sein des systèmes éducatifs en vue de développer les compétences en matière de communication à l'intérieur de l'Union européenne, et d'assurer une diffusion aussi large que possible des langues et des cultures de tous les États membres ; de prendre des mesures incitatives en vue de diversifier les langues enseignées dans les États membres, en donnant aux élèves et aux étudiants des possibilités pour acquérir au cours de leur scolarité ou de leurs études supérieures une compétence dans plusieurs langues de l'Union européenne. De telles mesures devraient concerner l'enseignement tant général que professionnel à tous les niveaux, y compris l'enseignement universitaire, tout en respectant l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur ». Et encore : « Dans le souci de développer l'aptitude à la communication, une attention particulière devrait être apportée aux méthodes susceptibles de développer aussi bien la compréhension auditive et l'expression orale que la compréhension et l'expression écrites » : à cette fin, Le Conseil souhaite de favoriser le contact avec et entre les langues par la mobilité virtuelle que permettent les technologies nouvelles, par la mobilité physique et par la promotion de méthodes innovantes de l'école à l'université ». [en ligne] consulté le 30 janvier 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=FR)

22 Commission européenne (1995), *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Préambule. « Le présent Livre blanc , après une description des enjeux et une analyse des évolutions à envisager, distingue, dans le respect du principe de subsidiarité, des actions à mener au niveau des Etats membres et des mesures de soutien à mettre en œuvre au niveau communautaire. Parmi les mesures à mettre en œuvre dès 1996 sur le plan européen, les principales initiatives proposées visent à: encourager l'acquisition de connaissances nouvelles; rapprocher l'école et l'entreprise; lutter contre l'exclusion; maîtriser trois langues européennes; traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation ». [En ligne] consulté le 30 janvier 2020. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

l'Union Européenne, vus comme éléments essentiels de la dimension et de l'identité commune²³.

C'est en 1996 que les institutions et les organisations non gouvernementales réunies à Barcelone signent la Déclaration universelle des Droits linguistiques :

« Article 1

1. This Declaration considers as a language community any human society established historically in a particular territorial space, whether this space be recognized or not, which identifies itself as a people and has developed a common language as a natural means of communication and cultural cohesion among its members. The term language specific to a territory refers to the language of the community historically established in such a space.

2. This Declaration takes as its point of departure the principle that linguistic rights are individual and collective at one and the same time. In defining the full range of linguistic rights, it adopts as its referent the case of a historical language community within its own territorial space, this space being understood, not only as the geographical area where the community lives, but also as the social and functional space vital to the full development of the language. Only on this basis is it possible to define the rights of the language groups mentioned in point 5 of the present article, and those of individuals living outside the territory of their community, in terms of a gradation or continuum²⁴ ».

En octobre 1998, nous assistons à la création, par le Conseil exécutif de l'UNESCO, d'un Comité consultatif pour le pluralisme linguistique et l'enseignement plurilingue²⁵ ; et, l'année suivante, le

23 Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000 p. 0001 – 0005, *Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001*. « Les conclusions du Conseil du 12 juin 1995 sur la diversité linguistique et le plurilinguisme dans l'Union européenne soulignent qu'il convient de préserver la diversité linguistique et de promouvoir le plurilinguisme dans l'Union, dans l'égal respect des langues de l'Union et à la lumière du principe de la subsidiarité; la décision n° 2493/95/CE du Parlement européen et du Conseil(5), du 23 octobre 1995, proclamant 1996 "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" soulignait l'importance du rôle de l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement des aptitudes, y compris linguistiques, durant toute la vie d'un individu (12) ». [En ligne] consulté le 31 janvier 2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32000D1934&from=GA>

24 UNESCO (1996), *World Conference on Linguistic Rights: Barcelona Declaration* (10 October 1996), PARIS, Art.1, Annex – p. 4 . [En ligne] consulté le 31 janvier 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267>

25 Observatoire européen du plurilinguisme (2019), op.cit., p. 2 [En ligne] consulté

17 septembre 1999, la 54e Assemblée Générale des Nations Unies signe une résolution sur le multilinguisme²⁶.

La résolution adoptée par la 30e Conférence générale de l'UNESCO le 6 novembre 1999 met en œuvre une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme :

« La Conférence générale recommande aux Etats membres : (a) de créer les conditions de la création d'un environnement social, intellectuel et médiatique à caractère international, en vue de favoriser le plurilinguisme ; (b) de promouvoir à travers une éducation plurilingue un accès démocratique au savoir pour tous les citoyens, quelle que soit leur langue maternelle et de construire le plurilinguisme ; (c) de favoriser l'étude des langues des grandes civilisations anciennes et modernes, afin de sauvegarder et promouvoir les enseignements littéraires²⁷ ».

le 31 janvier 2020.

<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>

26 Idem.

27 UNESCO (2000), *Résolutions. Vol.1, Actes de la Conférence générale. 30e session Paris, 26 octobre-17 novembre 1999*, Paris, p. 35. « Les stratégies permettant d'atteindre ces objectifs pourraient inclure : (i) l'acquisition précoce (jardin d'enfants, école maternelle), en plus de la langue maternelle, d'une seconde langue, choisie parmi plusieurs options ; (ii) la poursuite de l'apprentissage de cette seconde langue dans l'enseignement primaire, selon l'approche véhiculaire, c'est-à-dire en utilisant deux langues pour l'acquisition de connaissances tout au long du cursus scolaire et jusqu'à l'université ; (iii) l'apprentissage intensif et transdisciplinaire d'au moins une troisième langue vivante dans l'enseignement secondaire, de telle façon qu'en fin de scolarité l'élève puisse s'exprimer en trois langues - ce qui devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques pratiques au XXIe siècle ; (iv) une évaluation des diplômes de fin d'études secondaires en vue de favoriser une maîtrise des langues vivantes qui permette la communication et la compréhension ; (v) un échange international d'instituteurs et de professeurs du secondaire qui offre à ceux-ci un cadre légal pour aller enseigner leurs disciplines dans les écoles des autres pays, en utilisant leur propre langue et en permettant ainsi aux élèves d'acquérir des connaissances tout en apprenant cette langue ; (vi) la prise en compte dans l'éducation, la formation professionnelle et les entreprises du réservoir de compétences linguistiques que représentent les langues régionales, les langues minoritaires là où elles existent et les langues d'origine des migrants ; (vii) la mise à disposition des enseignants et des autorités éducatives d'un réseau informatique, ainsi que d'une banque de données, facilitant les échanges d'informations et d'expériences ; (viii) de mettre en place un comité national et/ou régional d'étude et d'élaboration de propositions sur le plurilinguisme, afin d'ouvrir le nécessaire dialogue entre les représentants de toutes les professions et de toutes les disciplines pour leur permettre de dégager les grandes lignes d'une éducation linguistique adaptée à chaque pays, mais aussi propre à faciliter la communication internationale, tout en préservant le riche et inaliénable patrimoine linguistique et culturel de l'humanité ». [En ligne] consulté le 31 janvier 2020.

Dans les Conclusions de Lisbonne des 23-24 mars 2000, Le Conseil européen invite « les États membres, dans le respect de leurs règles constitutionnelles, le Conseil et la Commission à [...] adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales²⁸ ».

Remonte au 2005, le *Cadre stratégique pour le multilinguisme*²⁹, préparé par la Commission européenne pour encourager l'apprentissage des langues et promouvoir la diversité linguistique dans la société et pour donner, aux citoyens, un accès à la législation, aux procédures et aux informations de l'Union européenne dans leur propre langue :

« Pour la première fois, le portefeuille d'un commissaire européen mentionne explicitement une compétence en matière de multilinguisme [...] L'Union européenne se fonde sur « l'unité dans la diversité » : diversité des cultures, des coutumes, des opinions et des langues. Outre les 20 langues officielles de l'Union, on recense environ 60 langues locales et un grand nombre de langues extérieures parlées par les communautés de migrants. C'est cette diversité qui fait de l'Europe ce qu'elle est : non pas un creuset dans lequel les différences se fondent, mais une maison commune qui glorifie la diversité et où nos nombreuses langues maternelles constituent une source de richesse et la voie vers une plus grande solidarité et à la compréhension mutuelle.

La langue est l'expression la plus directe de la culture ; elle est ce qui fait de nous des êtres humains et nous donne un sentiment d'identité. L'article 22 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne dispose que l'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Son article 21 interdit toute discrimination fondée sur divers motifs, notamment la langue. Avec le respect de l'individu, l'ouverture aux autres cultures, la tolérance et l'acceptation des autres, le respect de la diversité

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_fre

28 Conseil européen (2000), *Conclusions de la présidence* (Lisbonne, 23 et 24 mars 2000). Conclusion n. 26. p.8. [EN LIGNE] consulté le 31 janvier 2020.

https://www.cvce.eu/obj/conclusions_du_conseil_europeen_extraordinaire_de_lisbonne_23_24_mars_2000-fr-5ad9ce9c-c7ff-42fa-b00b-e70a97061fe1.html

29 Coste D., Sobrero A., Cavalli M., Bosonin I. (études rédigées par) (2006), *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation : les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VdA, Aosta, pp. 22-23.

linguistique constitue une valeur fondamentale de l'Union européenne. L'action de l'Union et des États membres pour défendre le multilinguisme a dès lors une incidence directe sur la vie de chaque citoyen³⁰ ».

Cette même année, « soucieux de la cohérence de l'Union européenne, l'Observatoire européen du plurilinguisme prépare une charte appelée la *Charte européenne du plurilinguisme*³¹ », élaborée en novembre 2005 à Paris, déposée en mai 2009 et révisée jusqu'au 2019, qui voit dans le plurilinguisme le vecteur essentiel de la citoyenneté démocratique, la forme la plus souhaitable et la plus efficace de communication. Dans la partie « Plurilinguisme et Europe politique », en effet l'on affirme :

« Le plurilinguisme est inséparable de l'affirmation d'une Europe politique. L'Europe est riche de sa diversité, diversité géographique et diversité culturelle et linguistique. Mais cette diversité n'exclut pas l'intensité des échanges et l'émergence d'une conscience européenne enracinée dans une histoire ancienne, commune et partagée, qui fut dans le passé souvent conflictuelle. Les langues n'étant pas séparables de la culture, l'identité de l'Europe est faite de ses cultures et de ses langues, anciennes et modernes. L'Europe ne peut donc exister sans le respect des langues qui l'illustrent et l'animent et ne peut être enfermée dans le moule d'un économisme réducteur³² ».

30 Commission des Communautés européennes (2005), *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, Bruxelles, p. 3. [En ligne] consulté le 31 janvier 2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>

31 Smith I.C. (2008), *Le lectorium: ou le souffrir du Picte existentialiste*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, Saint-Etienne, Introduction, p. 48.

32 Observatoire européen du plurilinguisme (2019), op. cit., p. 2 [En ligne] consulté le 31 janvier 2020. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>

1.2. Le plurilinguisme en Italie

L'Italie a vécu, jusqu'au présent, une répandue et intense situation de diglossie. Au moment de l'Unification du Royaume d'Italie, on a estimé que seulement entre 2,5% et 10% de la population parlait italien³³. Ces pourcentages ont été définis³⁴ selon certaines considérations générales : un rôle déterminant a été joué, sans doute, par l'absence, dans notre Pays, d'une unité politique qui donc n'a pas favorisé le même procès d'unification linguistique que ont connu d'autres Pays européens comme la France, la Gran Bretagne et l'Espagne. Par conséquent, en Italie ont prospéré plusieurs dialectes différents qui n'ont aucune dérivation de l'italien, mais il s'agit de langues romanes qui se sont développées autonomement par rapport au latin.

L'italien naît alors³⁵, pendant le XVIe siècle, non pas comme langue maternelle, mais en qualité d'opération politique-culturelle, en établissant sa construction à partir du *fiorentino* littéraire de Dante Alighieri, Petrarca et Boccaccio, codifié et standardisé successivement par Pietro Bembo³⁶, dans sa forme *illustre*, en raison du prestige culturel que le *toscan* véhiculait.

L'italien reste, pendant longtemps, une langue écrite limitée aux œuvres littéraires, pas utilisée dans la vie quotidienne : c'est pourquoi seulement un petit cercle d'alphabètes et lettrés put prendre contact avec l'italien, la langue « nationale ». Tous les autres connaissaient, parlaient et utilisaient seulement le dialecte d'origine ; mais chaque dialecte, en Italie, est une langue distincte, très lointaine et différente des autres parlées dans le même Pays : c'est pour ça qu'on parle de plurilinguisme « répandu et profonde ».

Avec l'Unité d'Italie et sa la politique visant l'alphabétisation et

33 Voghera M. (2003), *Il plurilinguismo in Italia*, in Calabrò G. (a cura di), *Le lingue dello straniero*, Atti del Convegno internazionale di studi, Liguori, Napoli, p. 67.

34 Idem.

35 Idem.

36 Pietro Bembo, érudit vénitien qui exposa les normes générales de la grammaire italienne dans son œuvre *Gli Asolani*.

l'instruction, les usagers de l'italien augmentent considérablement. La langue italienne se développe comme langue officielle, cultivée, formelle ; cependant, les dialectes restent un pilier de la culture et de l'identité italienne, beaucoup utilisés en famille ainsi que dans les occasions publiques non officielles. L'italien gagne du terrain surtout au cours du deuxième après-guerre à cause d'une encore plus efficace politique éducative, mais avant tout grâce à la radio et à la télévision. La particularité a été que l'expansion de l'italien a eu lieu avec le dialecte et pas à sa place : il a donc renforcé le plurilinguisme au lieu de l'éteindre. « Se fino agli anni Cinquanta avevamo un plurilinguismo orizzontale (parlanti di tanti dialetti diversi) adesso abbiamo anche un plurilinguismo verticale (lo stesso parlante può parlare lingue diverse: dialetto e italiano o varietà regionali dell'italiano). Sono quindi aumentate le varietà di repertorio e questo ha determinato anche lo sviluppo di nuove varietà linguistiche e/o lingue, come gli italiani regionali³⁷ ».

Depuis quelques décennies, dans une époque sensiblement caractérisée par la mondialisation, par le procès d'unification européenne, par les déplacements de masses populaire d'un Pays à l'autre, nous assistons au développement d'une nouvelle forme de plurilinguisme qui pose de nouveaux défis pour la défense de la variété linguistique et culturelle et la valorisation de l'identité ethnique des communautés de langue communautaire (par exemple, les régions frontalières, les communautés historiques éparpillées sur tout le territoire italien ou les îles).

En 1999, la défense des minorités a été réglementée par la loi-cadre n. 482 du 15 décembre 1999 qui les reconnaît formellement, en tant que importantes et régulièrement utilisées, et les accepte officiellement en tant que langues du système éducatif et de moyen de communication publique. Cette loi représente un acte notable, par

37 Voghera M., op.cit. p. 69.

la Communauté nationale, afin de contribuer au développement d'une société prête à cohabiter pacifiquement, et constitue un effort dans l'éducation des nouvelles générations à la compréhension mutuelle et à une constructive coexistence³⁸.

1.3. La situation en Vallée d'Aoste

Située au nord-ouest de l'Italie, la Vallée d'Aoste jouit d'une position géographique qui, malgré le rempart élevé de ses montagnes, les plus hautes de la chaîne alpine, a offert aux langues de l'aire francophone des voies de passage.

La position-clé de ses cols du point de vue stratégique avait été investie déjà par les Romains qui, après avoir assujéti le peuple d'origine celte des Salasses, fondèrent en 25 avant J.-C., sous le règne d'Auguste, la ville romaine d'Augusta Praetoria, dotèrent la vallée d'un réseau routier tout à fait considérable et contribuèrent à l'urbanisation précoce de son territoire³⁹.

L'histoire de la Vallée d'Aoste est après très complexe, nous explique Marisa Cavalli :

« Lors des grandes invasions du Haut Moyen Âge, une partie du VDA tomba dans les mains des Burgondes ; en 575 ce furent les Francs qui s'en emparèrent. Leur victoire sur les Lombards, les seigneurs de l'Italie du Nord, fixa la frontière entre leurs deux domaines d'influence à Pont-Saint-Martin, dernier village du VDA. À partir de cette date et pendant trois siècles, le VDA suivit le destin des Mérovingiens d'abord et des Carolingiens ensuite. Lors du partage de l'empire de Charlemagne, le VDA fut englobé dans la Lotharingie. En 818 un second royaume burgonde se constitua, dont le VDA fit partie jusqu'en 1032, moment où il passa aux mains de Humbert aux Blanches Mains de la Maison de Savoie qui, d'abord Comté, puis, à partir de 1416, Duché, devint ensuite, en 1713, Royaume de Sicile, puis Royaume de Sardaigne en 1718

38 Davoli E. (2007), *Prospettive evolutive*, in ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE 5-6/2006, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Tipografia Varese, p. 152.

39 Cavalli M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Langues et apprentissage des langues. Éditions Didier, Paris, p. 45.

et, enfin, Royaume d'Italie⁴⁰ ».

Par sa position géographique particulière et importante, la Vallée d'Aoste figure, dans le Duché de Savoie, comme petit état intramontain jouissant, depuis toujours de certains privilèges et d'une grande autonomie : en 1561, l'édit d'Emmanuel Philibert, Duc de Savoie, institua la langue française comme langue des actes officiels en lieu et place du latin pour faciliter la compréhension de ces actes par le peuple, en se basant sur le fait que la plupart des Valdôtains étaient francophones. Mais si les Valdôtains écrivaient en français, ils utilisaient le patois, ou franco-provençal, dans leurs rapports quotidiens. Ils vivaient donc une situation de profonde diglossie : patois, langue basse et français, langue haute.

Pendant les siècles suivants, avant l'apparition de l'italien qui bouscula les hiérarchies, la langue haute fut utilisée dans les contextes officiels, alors que la langue basse fut réservée aux contextes privés⁴¹ : le français, langue codifiée, possédant une écriture, était la langue de l'administration, de l'église et de l'école ; cependant, au franco-provençal étaient réservées les fonctions relatives à la communication intime, familiale, quotidienne de la communauté.

Les années 1860-61 sont très importantes pour la Vallée d'Aoste : à la suite de l'unification de l'Italie, il se produisit un bouleversement considérable, qui changea fortement la situation politique, économique et linguistique de la Vallée d'Aoste. Francophone depuis toujours, la Vallée, détachée de la Maison de Savoie après huit siècles de destin commun, à partir de 1861 se retrouva strictement liée au nouvel état unitaire italien, ce qui eut, comme conséquence, une compétition entre l'italien et le français dans le rôle de langue haute. L'unité italienne représenta pour la Vallée d'Aoste un véritable

40 Idem.

41 Spagna M.I. (2017), *Le français en Vallée d'Aoste: état des lieux et perspectives*, Lingue Linguaggi 21, Università del Salento, p. 208.

tournant historique qui marqua l'italianisation de la région, aussi bien au niveau culturel que linguistique, et le progressif déclin du français parce que, en Italie, l'idée qu'à l'unité politique devait correspondre une unité linguistique était très forte. Ainsi, le pouvoir central mit en œuvre une série de mesures visant à aligner sur le plan linguistique la Vallée d'Aoste au reste du pays.

L'italianisation de la région fut portée à son aboutissement par le régime fasciste dont le projet de politique linguistique visait l'éradication de toutes différences linguistiques sur le territoire national : suppression des écoles des hameaux et de toutes les enseignes en langue française ; changement des noms des rues dans la ville d'Aoste et italianisation des toponymes de la région ; substitution du français avec l'italien dans la rédactions des actes civiles ; encouragement d'une immigration massive d'ouvriers d'autres régions italiennes ; incitation implicite à l'émigration de la population autochtone. La résistance contre cette lourde et intrusive politique fut assurée par des petits groupes élitaires, comme la *Ligue Valdôtaine*, constituée par intellectuels du clergé et laïcs, et la *Jeune Vallée d'Aoste*, fondée par l'abbé Trèves et le notaire Emile Chanoux, mais la situation changea seulement en 1948 avec le Statut Spécial d'Autonomie – loi constitutionnelle 4/1948 de l'État italien – qui prévoyait pour la région une autonomie de type législatif et économique, la reconnaissance du français comme langue officielle et paritaire, à côté de l'italien, ainsi que la possibilité d'enseigner le français et certaines disciplines en français dans ses écoles⁴². « La

42 Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948, *STATUT SPECIAL POUR LA VALLEE D'AOSTE*, TITRE VI - LANGUE ET SYSTEME EDUCATIF (Art. 38) « En Vallée d'Aoste la langue française et la langue italienne sont sur un plan d'égalité. Les actes publics peuvent être rédigés dans l'une ou dans l'autre langue, à l'exception des actes de l'autorité judiciaire, qui sont établis en italien. En Vallée d'Aoste les administrations de l'État recrutent, autant que possible, des fonctionnaires originaires de la région ou connaissant le français. Art. 39 Dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français. Certaines matières peuvent être enseignées en français ». [En ligne] consulté le 31 janvier 2020

parité entre les deux langues se concrétise par le principe que dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région à l'enseignement des deux langues est dédié un même nombre d'heures hebdomadaire. Mais cette même parité n'est pas reconnue à l'italien et au français comme langue d'enseignement. En effet le Statut prévoit que seulement l'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français⁴³ ».

Depuis l'après-guerre, le français a perdu son statut de langue haute à cause de la prédominance de l'italien qui a totalement remplacé le français dans tous les domaines d'utilisation. « Après plus d'un demi-siècle, la reconnaissance du français (et du franco-provençal) comme langue minoritaire de l'État italien, par la loi nationale du 15 décembre 1999 n. 482, *Règles en matière de protection des minorités linguistiques historiques*, semble refléter la volonté d'harmoniser les dispositions nationales avec l'esprit des accords internationaux sur lesquels se fonde la pratique du bilinguisme en Vallée d'Aoste⁴⁴ ».

Le français est aujourd'hui la langue maternelle d'une minorité réduite de la population valdôtaine ; dans les faits, la plupart des Valdôtains sont bilingues italien-franco-provençal, même si tous

https://www.regione.vda.it/autonomia_istituzioni/lostatuto_f.aspx

43 Région Autonome Vallée d'Aoste (2007), *Profil de la politique linguistique éducative Vallée d'Aoste. Rapport régional*, Assessorat à l'Éducation et à la Culture, Département Surintendance aux études, Aoste, p.42. En plus : « Le Statut Spécial d'Autonomie de 1948 traduisait l'espoir de ceux qui souhaitaient faire retrouver à la langue française le niveau d'emploi et de diffusion qu'elle avait avant la promulgation des différentes dispositions abrogatoires ayant caractérisé les premières décennies du XXe siècle et surtout les vingt ans du fascisme (1922-1943). L'égalité horaire entre les enseignements des deux langues eut une application très rapide ; par contre, l'emploi de la langue française dans le développement des activités didactiques et dans l'enseignement des disciplines a eu une application beaucoup plus tardive et plus décalée. Suivant parfois la réforme des programmes de l'État ou d'autres actions normatives adoptées au niveau national, cet emploi s'est réalisé de façon différente dans les divers secteurs de l'école obligatoire. On peut prendre le début des années 70 comme point de repère pour marquer une évolution significative dans le passage de l'enseignement du français à l'enseignement en français (p.49) ».

44 Spagna M.I. (2017), op.cit, p. 209.

connaissent le français au moins au niveau moyen. La présence de l'italien dans la société valdôtaine est incomparablement plus forte que celle du français. C'est la langue la plus largement apprise au sein des familles car les locuteurs naturels ne transmettent plus leur langue à travers le cercle familial, ce qui entraîne son extinction progressive. Le franco-provençal, quant à lui, en tant que langue maternelle de nombreux Valdôtains, est sans doute encore parlé dans de nombreuses familles, mais son déclin est remarquable⁴⁵.

Depuis 2002⁴⁶, l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe propose aux pays membres un dispositif, le « Profil de la politique linguistique éducative » : au cours des années 2007-2009, la Vallée d'Aoste a entrepris les démarches pour établir son Profil. Ce dispositif découle et s'inscrit dans le droit fil des orientations en matière de plurilinguisme que le Conseil de l'Europe a présentées dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Le Profil a permis de

« mettre en évidence un certain nombre de préoccupations communes à plusieurs systèmes en Europe : les compétences en langues acquièrent un rôle important dans une société mondialisée, non seulement pour le développement économique du pays, mais également pour le développement professionnel de l'individu (potentiel des citoyens plurilingues, intégration sociale des migrants) ; les langues autochtones ont une valeur patrimoniale, d'identification à une région et à sa culture. Par ailleurs, le problème de la standardisation de ces langues se pose en présence de variétés non standard⁴⁷ ».

45 Idem.

46 Vernetto G. (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste: retombées et perspectives*, Assessorato Istruzione e cultura - Regione Autonoma Valle d'Aosta, Aosta. [En ligne] consulté le 31 janvier 2020 https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=325

47 Idem: « L'élaboration du Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste se posait une double finalité : d'un côté il s'agissait de mettre en valeur les aspects saillants de l'expérience valdôtaine, de l'autre de favoriser une réorientation ultérieure de la politique linguistique régionale dans la direction prônée par les instances européennes ».

Depuis la publication du Rapport régional et du Profil,

« le système a partiellement évolué dans la direction que ces différents documents préconisent. À l'heure actuelle, la politique linguistique éducative de la région continue de s'inscrire dans le droit fil des politiques précédentes et vise d'un côté la promotion de la diversité linguistique et culturelle qui la caractérise et de l'autre la consolidation des compétences linguistiques des élèves, en vue d'une mobilité accrue dans le domaine des études universitaires et du travail [...] Deux dispositifs semblent prévaloir : un qui voit l'enseignement de l'italien, du français et de l'anglais en tant que langues, parallèlement à un enseignement plurilingue des connaissances ; et l'autre qui ouvre la voie à une éducation plurilingue à orientation européenne par la mise en valeur du potentiel multilingue de la région et une vocation à l'internationalisation des curricula⁴⁸ »

Il en ressort donc la nécessité d'une

« politique plurilingue qui prend appui sur le potentiel de l'individu (langues de la famille et langues de l'école) et qui lui permet de développer des stratégies d'apprentissage et de médiation entre langues et cultures ainsi que d'acquérir des compétences à interagir dans des groupes hétérogènes au point de vue linguistique, culturel et social pourrait fournir aux jeunes un bagage essentiel pour poursuivre leurs études ou pour travailler à l'étranger, dans un milieu multilingue et multiculturel⁴⁹ ».

Le panorama linguistique, émergeant aujourd'hui de l'enquête et de la recherche *Identità e tri(multi)linguismo in Valle d'Aosta* de Carlo Barbé, montre une résolue et croissante italianisation linguistique de la Vallée ; le patois est la deuxième langue plus utilisée par le Valdôtains, tandis que le français est beaucoup plus en arrière ; on enregistre la présence du piémontais et de plusieurs d'autres dialectes italiens suite aux différents mouvements migratoires convergés en Vallée d'Aoste ; se renforce la présence de nouveaux idiomes portés par les migrants étrangers⁵⁰, dont le nombre est

48 Idem.

49 Idem.

50 Région Autonome Vallée d'Aoste (2007), op.cit., pp.73-74. « L'Arrêté ministériel n. 455, du 29 Juillet 1997 prévoit que les étrangers entrant dans leur 15^e année puissent accéder à des cours d'instruction pour adultes donnant la possibilité «

toujours plus élevé et dont les enfants commencent à fréquenter les instituts scolaires⁵¹.

Les langues, on ne les efface ni on ne les impose pas : l'échec des dictatures du vingtième siècle en est, sans doute, une démonstration. Ainsi que le déclare Barbé : « La validité des langues est d'ailleurs le produit d'un milieu social, de l'interaction quotidienne, de la valeur effective qui les soutiennent⁵² ». C'est pour ça qu'il voit sur le même plan les trois langues: le patois, qui a été et reste toujours la langue véhiculaire de la Vallée d'Aoste, le pont de communication de tout l'arc alpin ; le français, langue officielle traditionnelle, qui, même si très peu exercé dans la vie quotidienne, reste fondamental dans une région frontalière ; l'italien, langue nationale, menacée, comme dans l'Europe entière, par la débordante invasion de l'anglais.

Il s'agit donc d'une situation très compliquée, résultat de tribulations politiques, position géographique, recherche d'une identité qui prétend et mérite de survivre. En utilisant les mots de Paul Guichonnet, «le plurilinguisme valdôtain a, en effet, passé par plusieurs moments, avant d'arriver à la situation actuelle de ce que l'on pourrait nommer la *paix linguistique*. Le destin de la région a été commandé par deux composantes : la configuration géographique d'enfermement, propice à l'éclosion de genres de vie intra-montains et à la conservation des particularismes ; mais, en même temps, les possibilités d'ouverture vers l'extérieur [...] C'est ce dernier caractère qui a été à l'origine du pluralisme linguistique⁵³ ».

de conjuguer les droits à l'instruction avec le droit à l'orientation ou à une réorientation ainsi qu'à la formation professionnelle ». Pour les étrangers inscrits à ce type de cours, la principale exigence formative est habituellement l'apprentissage de la langue italienne pour accéder à une meilleure intégration linguistique et sociale ».

51 Barbé C. (2002), *Identità e tri(multi)linguismo in Valle d'Aosta*, en Fondation Émile Chanoux – Aosta (2003), *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*, Tipografia valdostana, Aosta, p.11.

52 Ivi, p. 16.

53 Guichonnet P. (1992), *Une région plurilingue exemplaire : la Vallée d'Aoste*, en Vacchina M. (par les soins de), *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, par les soins de Vacchina M. (1992), Actes de Colloque,

De nos jours, on constate que la conflictualité appartient désormais au passé et le plurilinguisme est considéré comme un élément constitutif de l'identité régionale et tous les gouvernements qui se succèdent, même à travers les différentes idéologies, s'appliquent à conserver et développer cet acquis ; les différents parlars ne sont pas considérés comme une donnée de fait, mais leurs péripéties passées font que les Valdôtains leur attachent une forte connotation affective ; le Statut régional n'affecte pas les langues d'une hiérarchie ou d'une différence qualitative, mais les place sur un pied d'égalité et reconnaît leur droit à l'existence⁵⁴.

Le cas de la Vallée d'Aoste est donc, sans doute, particulier, intéressant, curieux. Il s'agit d'un patrimoine qui requiert et mérite d'être préservé et encouragé car, comme l'affirme Mariaselda Tessarolo « vivre à la frontière veut dire, au même temps, vivre de façon excentrique et marginal puisqu'on est exposé au nationalisme propre et d'autrui. La frontière c'est le lieu où l'on assiste à un procès de décomposition des grandes cultures nationales et, parallèlement, à leur recomposition en une culture bien plus riche, venant de la synthèse de différentes expériences⁵⁵ ».

Le voilà, le plurilinguisme, comme chance, avantage, possibilité. Vivre dans une région frontalière, vivre en Vallée d'Aoste, est donc une source de richesse et prospérité parce qu'il signifie vivre dans la conscience du changement, du dynamisme, qui permet d'envisager l'avenir et, au même temps, de garder la propre identité avec intelligence et orgueil.

Région Autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, ITLA, Aosta, p. 54.

54 Ivi, pag. 63.

55 Tessarolo M. (1992), *Vantaggi delle regioni plurilingui. Il caso della Valle d'Aosta*, en Vacchina M. (par les soins de), *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, par les soins de Vacchina M. (1992), Actes de Colloque, Région Autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, ITLA, Aosta, p.124.

Bibliographie

- Assemblée Générale des Nations Unies (1948), *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, Paris. [En ligne] https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/fr_n.pdf
- Barbé C. (2002), *Identità e tri(multi)linguismo in Valle d'Aosta*, en Fondation Émile Chanoux – Aosta (2003), *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*, Tipografia valdostana, Aosta.
- Breton R. (1991), *Géographie du plurilinguisme*, en *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*, coordonné par Coste D., Hébrard J. (1991), Hachette, Tunis.
- Cavalli M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Langues et apprentissage des langues. Éditions Didier, Paris.
- Commission européenne (1995), *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. [En ligne] https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf
- Commission des Communautés européennes (2005), *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, Bruxelles [En ligne] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>
- Conseil de l'Europe (1992), *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Strasbourg. [En ligne] <https://rm.coe.int/168007c07e>
- Conseil européen (2000), *Conclusions de la présidence*, Lisbonne [EN LIGNE] https://www.cvce.eu/obj/conclusions_du_conseil_europeen_extraordinaire_de_lisbonne_23_24_mars_2000-fr-5ad9ce9c-c7ff-42fa-b00b-e70a97061fe1.html

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Coste D., Sobrero A., Cavalli M., Bosonin I. (études rédigées par) (2006), *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation : les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VdA, Aosta.
- Davoli E. (2007), *Prospettive evolutive*, in ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE 5-6/2006, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Le Monnier, Tipografia Varese.
- George P. (1992), *Le plurilinguisme. Une des chances de l'Europe*, en *Le Plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe, Colloque International* (Saint-Vincent, les 16.17 et 18 septembre 1991), Actes du Colloque par les soins de Vacchina M. (1992), Région autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique.
- Goullier F. (mis en ligne le 21 août 2006), *Qu'entend-on par «Plurilinguisme»?», Les Langues Modernes n°4/2019: «Évaluation et certification en langues: tensions, évolutions, perspectives»* [En ligne] <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article40>
- Guichonnet P. (1992), *Une région plurilingue exemplaire : la Vallée d'Aoste*, en Vacchina M. (par les soins de), *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, par les soins de Vacchina M. (1992), Actes de Colloque, Région Autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, ITLA, Aosta.
- Journal officiel des Communautés européennes (1995), *RÉSOLUTION DU CONSEIL du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de renseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne*. [en ligne] [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=FR)

- Journal officiel n° L 232 (2000), *Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32000D1934&from=GA>
- Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948, *STATUT SPECIAL POUR LA VALLEE D'AOSTE*
https://www.regione.vda.it/autonomia_istituzioni/lostatuto_f.aspx
- Martinet A. (1981), *Le plurilinguisme* (Article extrait de: *Fonction et dynamique des langues*, Colin A.), en *Bilinguisme et plurilinguisme. Un entretien avec André Martinet, par le soin de Omezzoli T.* (1993), Collana Cahiers/Quaderni RAI Aosta.
- Observatoire européen du plurilinguisme (2019), *Charte européenne du plurilinguisme. Assises européennes du plurilinguisme - 2005-2019*, OEP Vincennes 2019.
- Région Autonome Vallée d'Aoste (2007), *Profil de la politique linguistique éducative Vallée d'Aoste. Rapport régional*, Assessorat à l'Éducation et à la Culture, Département Surintendance aux études, Aoste.
- Smith I.C. (2008), *Le lectorium: ou le souffrir du Picte existentialiste*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, Saint-Etienne.
- Spagna M.I. (2017), *Le français en Vallée d'Aoste: état des lieux et perspectives*, Lingue Linguaggi 21, Università del Salento.
- Stickel G. (2013), *Plurilinguisme et traduction: investir dans l'avenir de l'Europe*, en *Trivium, revue franco-allemande de sciences humaines et sociales* [En ligne] <http://journals.openedition.org/trivium/4710>.
- Tessarolo M. (1992), *Vantaggi delle regioni plurilingui. Il caso della Valle d'Aosta*, en Vacchina M. (par les soins de), *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, par les soins de Vacchina M. (1992), Actes de Colloque, Région Autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, ITLA, Aosta.

- Tremblay C. (2019), *Qu'est-ce que le plurilinguisme?* [Article en ligne]
[https://www.researchgate.net/publication/331413899_Qu'est-
ce que le plurilinguisme](https://www.researchgate.net/publication/331413899_Qu'est-ce_que_le_plurilinguisme)
- UNESCO (1974), *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, [En ligne]
<http://portal.unesco.org/>
- UNESCO (1996), *World Conference on Linguistic Rights: Barcelona Declaration*, Paris. [En ligne]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267>
- UNESCO (2000), *Résolutions. Vol.1, Actes de la Conférence générale. 30e session Paris, 26 octobre-17 novembre 1999*, Paris. [En ligne]
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_fre
- Vacchina M. (par les soins de), *Le Plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe, Actes du Colloque International à Saint-Vincent, les 16.17 et 18 septembre 1991*, Région autonome de la Vallée d'Aoste – Assessorat de l'Instruction publique, 1992.
- Vernetto G. (2016), *Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste: retombées et perspectives*, Assessorato Istruzione e cultura - Regione Autonoma Valle d'Aosta, Aosta.
- Voghera M., *Il plurilinguismo in Italia*, in Calabrò G. (a cura di), *Le lingue dello straniero*, Atti del Convegno internazionale di studi, Liguori, Napoli 2003.

Chapitre 2

LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE

L'ouverture aux langues se réfère à l'amour pour les langues et les cultures étrangères (non pas seulement pour une seule langue/culture) et met l'accent sur l'importance de la communication plutôt que sur les savoirs linguistiques. Elle apparaît comme une valeur primordiale et motive l'intérêt à chercher différentes approches dans le cadre de la promotion du plurilinguisme.

« L'ouverture aux langues dans le corpus se traduit par des attitudes, comme la réflexivité (distanciation, conscience linguistique) et la bienveillance (curiosité et amour des langues et des cultures, biographie personnelle, lien avec ses origines étrangères) à l'égard des langues. Elle se traduit également par des valeurs comme l'altérité (une ouverture aux autres et aux différences), la mobilité (amour des voyages, échanges Erasmus, expériences d'assistantat à l'étranger), une plus grande tolérance à l'erreur et plus d'importance à l'intercompréhension et à la compétence de communication qu'à la correction de la langue et la perfection de la compétence linguistique. En termes de stratégies, cet amour se traduit dans le développement de stratégies d'enseignement-apprentissage, comme les comparaisons entre les langues, les transferts (linguistiques et méthodologiques) ou l'organisation raisonnée des contacts de langue dans l'enseignement-apprentissage (répartition des rôles des langues maternelles, véhiculaires, cibles; étrangères ou secondes; d'apprentissage, etc)⁵⁶ ».

Dans le milieu de l'école et de l'enseignement des langues, l'ouverture aux langues ne signifie pas que les apprenants ont seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales, mais même qu'ils doivent avoir la capacité d'utiliser les langues dans des situations sociales et culturelles données :

56 Bailly S., Ciekanski M. (2006), *"L'ouverture aux langues": émergence d'une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme. Plurilinguisme et conscience linguistique: quelles articulations?*, Le Mans, France, pp. en ligne, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00520337>

« cela a été la grande idée innovatrice à la base du concept d'«enseignement des langues fondé sur la communication ». Mais cette approche dite «de communication » a également contribué à modifier les méthodes d'enseignement, le matériel utilisé, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage⁵⁷ ».

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe, Paris, 2001) représente l'ensemble de ces innovations : il met l'accent sur la prise de conscience interculturelle et sur les aptitudes et les savoir-faire interculturels :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux⁵⁸ ».

2.1. Pourquoi une éducation plurilingue et interculturelle?

« Il nous faut partir d'un constat – déclare Martine Abdallah-Pretceille, Professeur Émérite de l'Université de Paris – : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. [...] L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment. Celle-ci n'a pas pour unique conséquence une homogénéisation du monde, confondue d'ailleurs trop souvent avec une forme d'américanisation. Au

57 Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Développer de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.7.

58 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p.83.

contraire, la mondialisation favorise et multiplie les contacts, les lectures, les rencontres et entraîne une ouverture des identités⁵⁹ ».

Chaque individu est donc, de nos jours, en contact avec le monde entier et lorsque deux personnes se parlent, leurs *paroles* ne visent pas simplement à un simple échange d'informations, mais la position de chacun influe sur ce qu'il dit, sur la manière de le dire, sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réponse ou de cette réaction. C'est à dire que leurs identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu⁶⁰.

En matière d'enseignement des langues, cette dimension se traduit dans l'éducation plurilingue et interculturelle qui vise à faire des apprenants « des médiateurs interculturels capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité⁶¹ ». Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir – plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur – et se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme.

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe comme un projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes. Elle est fondée sur les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe et a une double finalité : d'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles

59 Pretceille, Martine A. (2011), *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*, L I N G V A R V M A R E N A – VOL.2, p. 91. [En ligne] <https://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

60 Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), op.cit., p.9.

61 Idem.

(enseignement de toutes les langues en différenciant, selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes) ; d'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel (encourager les individus au respect et à l'ouverture et favoriser la prise de conscience de l'étendue de ses compétences et de son développement potentiel⁶²).

Il s'agit d'une éducation langagière globale transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires qui répond essentiellement à

« la nécessité et aux exigences d'une éducation de qualité : acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes ; diversité d'expériences d'apprentissage ; constructions culturelles identitaires individuelles et collectives [...] Le coeur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre la ou les langues de scolarisation (principale, régionale/minoritaire ou étrangère dans le cas de l'enseignement bi/plurilingue) et les langues dites étrangères en tant que matières ainsi que les matières autres, dont les dimensions linguistiques ne doivent pas être négligées⁶³».

Selon la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, l'éducation interculturelle est fondamentale parce qu'elle

« vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo-/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Fondièrement transversale, l'éducation interculturelle n'est pas liée au seul enseignement des langues, même si celui-ci reste un domaine privilégié pour le contact avec l'altérité culturelle. Les connaissances et les démarches scientifiques de matières telles que les mathématiques ou l'histoire doivent être considérées comme étant aussi de nature culturelle. Elles ont pour mission de faire passer les apprenants de conceptions ordinaires du monde à des représentations scientifiquement fondées, en particulier celles

62 Beacco J-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J.(2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.15.

63 Ivi, p.10.

qui ont trait à la vie en société, et aussi de les faire entrer dans une nouvelle culture de la communication. Ainsi, les enseignements de toutes les matières ont tout à la fois la responsabilité de donner aux apprenants l'opportunité d'expériences culturelles nouvelles, celle de les former à la citoyenneté participative et celle de les éduquer à l'altérité⁶⁴ ».

2.2. Éducation interculturelle et plurilinguisme à l'école

L'institution de référence pour l'éducation est, sans doute, l'école. Elle est le lieu privilégié pour proposer et faire vivre collectivement d'autres manières de faire, de penser, d'agir avec soi-même et avec les autres.

L'école doit pourtant réfléchir aux moyens pour garantir que chacun/e puisse bénéficier d'une instruction et d'une éducation et son rôle est de considérer chaque enfant dans sa globalité comme un être en devenir tant au niveau de ses savoirs qu'au niveau de son éducation, de ses émotions, de sa personnalité.

L'éducation – déclare l'ONU dans la *Convention internationale des droits de l'enfant*⁶⁵ – est un droit humain qui doit être accessible à toutes les personnes, sans aucune discrimination : tous les enfants, en effet, doivent pouvoir aller à l'école et ainsi bénéficier des mêmes opportunités de se construire un avenir ; mais, au-delà de l'accessibilité, le droit à l'éducation suppose aussi que les objectifs de l'apprentissage soient atteints, que tous les enfants aient le droit de bénéficier d'une éducation de bonne qualité et adaptée à leurs besoins⁶⁶.

64 Ivi, p.12.

65 Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (1989), *Convention internationale des droits de l'enfant*, San Francisco, art. 28, p.11. [en ligne] <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>

66 Ivi, p.12. « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités; b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies; c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut

À ce propos, la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, élaborée par le Conseil de l'Europe en 2007, affirme que

« l'enseignement obligatoire, tout particulièrement, n'a pas pour seul rôle de transmettre des connaissances. Chaque discipline scolaire, dont celles concernant les langues, doit être envisagée dans cette fonction éducative qui consiste à préparer les enfants à la vie adulte en société. Ces préoccupations éducatives, qui interviennent dans ce processus de socialisation des individus, peuvent être interprétées de manière différente par les Institutions scolaires : créer un sentiment d'appartenance (nationale, fédérale, régionale), offrir à chacun, de manière équitable, la possibilité de développer ses capacités, favoriser la mobilité sociale de manière à créer une société plus fluide, dans laquelle les mêmes stratifications ne soient pas reproduites de génération en génération, créer un sentiment de responsabilité sociale... Un des rôles éducatifs impliqués par la valorisation et le développement des répertoires plurilingues est celui de l'éducation aux différences culturelles et à l'altérité⁶⁷ ».

En 2015, l'ensemble des États Membres de l'Organisation des Nations Unies, dans le cadre du *Programme de développement durable à l'horizon 2030*, a défini, un plan sur 15 ans visant à réaliser 17 objectifs de développement durable (ODD) qui constituent un appel universel à l'action pour éliminer la pauvreté, protéger la planète et améliorer le quotidien de toutes les personnes partout dans le monde, tout en leur ouvrant des perspectives d'avenir. Ces objectifs répondent à une série de besoins sociaux : en particulier, pour ce qui concerne l'éducation, l'Objectif 4 (ODD4) vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie car

être originaire et des civilisations différentes de la sienne; d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone; e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel (art.29) »

67 Conseil de l'Europe (2007), *DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉDUCATION PLURILINGUE : GUIDE POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES EN EUROPE (version intégrale)*, Strasbourg, pp.75-76. [en ligne] www.coe.int/lang/fr

« obtenir une éducation de qualité est le fondement pour améliorer la vie des gens et le développement durable. Outre l'amélioration de leur qualité de vie, l'accès à une éducation inclusive et équitable peut aider à doter les populations locales des outils nécessaires pour développer des solutions innovantes aux plus grands problèmes du monde⁶⁸ ».

L'OOD4 vise donc à garantir l'accès à tous et toutes à une éducation équitable, gratuite et de qualité à travers toutes les étapes de la vie, en éliminant notamment les disparités entre les sexes et les revenus. Il met également l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et de niveau supérieur pour vivre dans une société durable⁶⁹.

Dans ce domaine, l'enseignement des langues et l'acquisition d'une nouvelle variété linguistique constituent une occasion, d'acquérir une certaine connaissance d'autres communautés, de faire une expérience de vie et de citoyenneté active, et ils s'inscrivent entre les compétences fondamentales qui permettent la survie des sociétés.

Mais l'une des conditions de l'acceptation de l'option plurilingue dans l'éducation est de convaincre les apprenants eux-mêmes de son bien-fondé :

« les moyens pour créer de telles perceptions des langues sont : introduire des formes d'activités de sensibilisation et d'éveil à ce qu'est le langage humain et à la diversité/identité des langues du monde dans les enseignements premiers, en même temps que la découverte du système graphique de la langue nationale ou première et en même temps que l'initiation à la réflexion sur la langue. On peut utiliser cette sensibilisation au plurilinguisme comme motivation à l'apprentissage des langues et au développement de sa propre compétence plurilingue ; sensibiliser les apprenants à la notion de répertoire plurilingue, leur faire découvrir leur propre répertoire, l'histoire de leurs contacts avec

68 Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (2015), *Objectifs de développement durable*, San Francisco. [en ligne] <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

69 <https://www.agenda-2030.fr/odd/odd4-veiller-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des-conditions-dequite>

les langues, les variétés linguistiques parlées dans leur territoire, dans leur école, dans leur classe par d'autres élèves, celles de leur famille. Cette valorisation des variétés et des répertoires linguistiques peut prendre appui sur le *Portfolio européen des langues*. Cette meilleure connaissance de soi est de nature à permettre aux apprenants de prendre confiance dans leurs propres capacités à développer leurs connaissances des langues et peut conduire à accroître leurs motivations à l'apprentissage⁷⁰ ».

2.2.1. La compétence plurilingue

L'étude préparatoire au CERCL intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore et Zarate, 1997) a mis en marche une notion nouvelle, celle de *compétence plurilingue*. Cette étude a fait l'effort de conceptualiser la nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle et a amené à la décrire comme le capital de toute une vie et comme un répertoire complexe et unique d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie⁷¹.

La définition proposée par Coste, Moore et Zarate est la suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné⁷² ».

L'introduction de cette notion – précise Coste – comporte « l'admission d'une différenciation des niveaux et des profils, des compétences partielles à l'intérieur d'une compétence postulée

70 Ivi, p.85.

71 Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, 2009, Avant-propos p.V [En ligne] www.coe.int/lang/fr

72 Ivi, p.11.

plurielle [...] c'est suggérer que l'école a pour vocation de doter les apprenants d'un premier portefeuille plurilingue, différencié et déséquilibré à dessein⁷³ ».

Sur le plan institutionnel donc, la notion de compétence plurilingue se complexifie de résonances didactiques et psychosociolinguistiques, mais aussi sociologiques et politiques ; pendant que, parallèlement, sur le plan individuel, on peut la relire « sous l'angle de la pluralité des valeurs du répertoire dont elle dispose, composantes de diverses origines et dont les fonctions et statuts diffèrent grandement dans leurs dimensions cognitives, affectives, communicationnelles, publiques ou plus intimes, choisies ou contraintes, revendiquées ou dissimulées, sources ou non d'insécurité⁷⁴ ».

Le CECRL définit la compétence plurilingue comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures⁷⁵ ».

Le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture* ajoute que « cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées

73 Coste D. (2008), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Recherches en didactique des langues et des cultures – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Les cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008, p.93 [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/228683552_Education_plurilingue_et_langue_de_scolarisation

74 Ivi, p.94.

75 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p.129. « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à : sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier ; poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ; insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique ».

suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition⁷⁶ ».

La compétence plurilingue peut-être donc envisagée comme un processus dynamique, global et évolutif qui n'est pas fixe et limitée : elle peut être développée tout au long d'une vie et n'exige pas d'avoir le même niveau de compétences dans toutes les langues.

La compétence plurilingue peut se définir, de manière plus précise, comme « la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue⁷⁷ ».

2.2.2. Normes et directives

L'apprentissage des langues est l'un des plus importants objectifs stratégiques des instances européennes car le langage est considéré un instrument indispensable pour préserver, développer et transmettre le patrimoine culturel de l'humanité entière⁷⁸.

Le Conseil de l'Europe a réservé, depuis sa fondation en 1949, une attention particulière à la richesse et à la diversité du patrimoine linguistique et culturel de ses États membres et il a avancé plusieurs suggestions, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, dans le but de favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme ainsi que la communication et l'intercompréhension entre les citoyens européens⁷⁹.

Le Conseil de l'Europe a donc élaboré, pendant les années 90,

76 Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J-F., Lörinz I., Meißner F-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Imprimé en Autriche, p.8.

77 Moore D., Castellotti V. (2008), *La compétence plurilingue: regards francophones*, Peter Lang SA, Édition scientifiques internationales, Berne, p.18.

78 Vernetto G. (2009), "Orientamenti europei in materia di plurilinguismo", in Revelli L. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, Franco Angeli, Milano, p.104.

79 Ivi, p.106.

divers instruments dans le but de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en adoptant une approche globale et plurielle : le *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer* (2001) et le *Portfolio européen des langues* (1997).

2.2.2.1. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL) et le Portfolio européen des langues (PEL) en Europe*

Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe.

Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, de fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Il est donc susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Le CERCL est un outil qui n'a pas été conçu comme un manuel ni un référentiel de langues, mais il est né pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par l'« adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel⁸⁰ » :

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

80 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p.9.

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe⁸¹ ».

Le CERCL se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées et il introduit les Niveaux communs de référence qui définissent, par des descripteurs appropriés, les progrès dans l'apprentissage des langues et tiennent compte de toute la gamme des besoins de l'apprenant et, par conséquent, des objectifs fixés par différents partenaires ou exigés des candidats pour une qualification en langue.

Le CERCL expose dans le détail les catégories nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur en fonction des paramètres identifiés et qui couvrent tour à tour : les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les stratégies et les opérations de communication et les textes, en particulier en relation avec les activités et les supports⁸².

En 2018, il a été publié, avec de nouveaux descripteurs, un volume complémentaire qui introduit de nouvelles échelles, absentes dans la version précédente, concernant :

- la médiation et la compétence plurilingue et pluriculturelle ;
- des descriptions plus complètes des échelles pour la

81 Ibidem.

82 Ivi, p.7.

compréhension orale et écrite ;

- des descripteurs pour d'autres activités communicatives, telles que l'interaction en ligne, la réaction à des textes d'écriture créative et à la littérature ;
- un enrichissement de la description des niveaux A1 et des niveaux C, particulièrement C2.

Le Portfolio européen des langues

Le *Portfolio européen des langues* (PEL) a été mis au point parallèlement au CECRL.

Le PEL est un exemple de la coopération entre le *Programme des Politiques linguistiques* (Strasbourg) - qui a mis au point le PEL - et le *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV, Graz) - qui a développé des ressources étendues pour son utilisation et la formation des enseignants.

Le PEL a deux fonctions essentielles - la fonction pédagogique et la fonction de documentation et de présentation - pendant que les buts visés sont : motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ; et fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises.

Les trois parties, communes à chaque version d'un Portfolio européen des langues, sont : le *Passeport des langues* résume l'identité langagière du propriétaire du PEL, ainsi que ses expériences en matière d'apprentissage et d'emploi des L2, et il permet à l'apprenant de consigner de manière régulière une auto-évaluation de sa compétence globale en langues secondes et étrangères, en principe sur la base de la grille d'auto-évaluation du CECRL ; la *Biographie langagière* accompagne les processus en cours d'apprentissage et d'emploi des L2 à travers des listes de contrôle, décrivant des tâches communicatives sur la base de descripteurs du type «je peux», qui permettent d'identifier les objectifs

d'apprentissage et d'en évaluer les résultats ; le *Dossier* qui n'a pas de forme définie et c'est où le propriétaire du PEL peut classer les preuves de ses compétences langagières et de ses expériences interculturelles⁸³.

Le PEL est pourtant un outil personnel et de propriété de l'apprenant qui permet aux apprenants de fixer des objectifs pour la suite des apprentissages en langues à l'aide des descripteurs de compétences du CECRL. « Si on le considère dans toute sa complexité, le Portfolio devient un outil puissant pour favoriser la réflexion, la prise de conscience, bref l'autonomie de l'apprenant. À son tour, la démarche qu'il favorise peut avoir un impact considérable sur les cultures et les pratiques d'enseignement, particulièrement en relation avec le domaine de l'évaluation et de ses enjeux didactiques et pédagogiques⁸⁴ ».

2.2.2.2. *Le Indicazioni Nazionali en Italie*

Dans le contexte italien, la configuration d'une société de plus en plus marquée par le multiculturalisme et par le multilinguisme soulève, chez les institutions scolaires, de nouvelles questions et de nouveaux défis, surtout en matière d'éducation linguistique.

Après des décennies pendant lesquelles l'école a mis en place plusieurs initiatives et dispositifs destinés à la didactique de l'italien comme L2, aujourd'hui il est nécessaire de s'interroger à propos du rôle que les compétences plurilingues de la plupart des élèves ont, ou peuvent avoir, dans le domaine de l'éducation linguistique.

Dans cette optique, le 16 novembre 2012, à travers le D.M. 254, le « Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.) »

83 Little D. (2011), *Portfolio européen des langues Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Conseil de l'Europe, Graz, p.11.

84 Piccardo E. (2006), *Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître*, Grenoble, pp. 98-99 [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/267043437_Le_Portfolio_Europeen_des_Langues_un_outil_pour_se_connaître_et_se_faire_connaître

dispose les *Indicazioni nazionali per la costruzione del curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* : un texte unique de référence pour toutes les écoles autonomes qui remplace les vieux programmes ministériels et qui représentent une importante reconnaissance de la pluralité linguistique qui caractérise, de nos jours, l'Italie.

« In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità [...] Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica [...] Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta⁸⁵ ».

À propos des langues et du pluriculturalisme, les *Indicazioni nazionali* affirment que :

« una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'interculturalità è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze⁸⁶ ».

Pour ce qui concerne l'école maternelle, les *Indicazioni nazionali*

85 MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, en « ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Numero speciale 2012 », Le Monnier, Firenze, p.7.

86 Ivi, pag.8.

accordent au langage le *status* d'instrument essentiel à la communication et à la connaissance : la langue maternelle est reconnue comme partie intégrante de l'identité de chaque enfant, mais la connaissance d'autres langues est tout aussi une occasion unique de rencontre avec d'autres personnes et d'autres cultures. Les enfants, en effet, « vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi⁸⁷ ».

Pour les enfants de l'école primaire, en revanche, les *Indicazioni nazionali* soulignent que

« all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica⁸⁸ ».

En apprenant une ou plus langues étrangères, les enfants peuvent en effet développer une compétence plurilingue et pluriculturelle et exercer une citoyenneté active⁸⁹.

87 Ivi, p.28.

88 Ivi, p.32.

89 Ivi, p.46. « L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale. La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in «orizzontale», sia continuità in «verticale». Attraverso la

2.2.2.3. *Les Adaptations en Vallée d'Aoste*

La Vallée d'Aoste, compte tenu de sa particularité et du fait que le plurilinguisme est désormais considéré comme un élément constitutif de l'identité régionale, a été toujours très attentive au contexte socio-linguistique qui la caractérise.

Avec la délibération n.1103 du 19 août 2016, le Conseil Régional a approuvé et rendu executif gli *Adattamenti alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* - élaboré aux sens de l'art.40 du Statut spécial de la Vallée d'Aoste e de l'art.28 de la loi n.196 du 16 mai 1978 - qui représentent une adaptation des *Indicazioni nazionali* aux nécessités locales.

« Il sistema scolastico valdostano accoglie come punto di riferimento il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) e le declina come segue, in particolare relativamente alle competenze linguistiche nelle due lingue paritarie:

- 1.1. comunicazione nella lingua italiana ;
- 1.2. comunicazione nella lingua francese ;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Al quadro delle competenze-chiave europee, si aggiunge la competenza plurilingue, descritta sulla base del Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) del Consiglio d'Europa⁹⁰ ».

progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo. La continuità verticale si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue ».

90 Région Autonome de la Vallée d'Aoste (2016), *ADATTAMENTI DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE*, Aoste, p.7.

Les Adaptations valdôtaines défendent l'idée, répandue par le Conseil de l'Europe, que toutes les cultures et toutes les langues doivent être valorisées pour favoriser le développement de l'identité personnelle et nationale de l'enfant, de la communication et de l'intercompréhension :

« la valorizzazione del pluralismo linguistico e culturale, noto come *Eveil aux langues*, consente al bambino di consolidare la sua personalità, riconoscendo la propria lingua come parte essenziale della propria identità. L'*Eveil aux langues* non contempla l'apprendimento specifico delle lingue mediante percorsi didattici mirati, salvo per la lingua italiana e quella francese, ma promuove la scoperta delle lingue e delle culture, in un ambiente e in un clima scolastico positivo, dove la curiosità, l'apertura e il rispetto dell'altro sono valori fondamentali per la costruzione del sapere e del saper essere⁹¹ ».

Ainsi que l'exige l'art.39 du Statut, l'enseignement de la langue italienne et française à l'école prévoit les mêmes périodes ; en plus - on déclare dans les Adaptations - « è essenziale, dal punto di vista didattico, realizzare l'integrazione delle due lingue attraverso il loro uso veicolare, mediante le modalità di organizzazione dell'insegnamento che la ricerca didattica e le buone pratiche della scuola dell'infanzia valdostana hanno consolidato nel tempo: curriculum bilingue e sviluppo delle competenze; un docente - una lingua; mezza giornata in italiano/mezza giornata in francese⁹² ».

Dans les Adaptations, les lignes directrices et les objectifs prévus par le *Indicazioni nazionali* sont intégrés par les compétences cibles plurilingues déclinées en :

- « *il sé e l'altro* », c'est à dire que l'enfant joue de façon active et constructive avec les autres, il développe son personnel sens d'identité et il connaît les règles de la communication et de l'échange ;
- « *il corpo e il movimento* », c'est à dire que l'enfant comprend

91 Ivi, p.12.

92 Ivi, p.13.

le potentiel expressif et communicatif de son corps et il interagit avec l'autre à travers le mouvement ;

- « *immagini, suoni e colori* », c'est à dire que l'enfant ne communique pas seulement à travers la parole ou le mouvement, mais aussi à travers la dramatisation, la peinture, le dessin et la musique ;
- « *i discorsi e le parole* », c'est à dire que l'enfant commence à réfléchir à propos des langues, entre similitudes et différences, de la possibilité de s'exprimer en langue différente par rapport à celle maternelle, et à entrer en communication avec les adultes et les copains avec conscience ;
- « *la coscienza del mondo* », c'est à dire que l'enfant peut exprimer en plusieurs langues opérations logiques, relations spatiales et repères temporels en utilisant une terminologie appropriée⁹³.

2.3. La didactique du plurilinguisme

Dès que l'Union Européenne, en matière de langues et de cultures, a recommandé qu'autant de citoyens que possible apprennent au moins deux langues étrangères européennes vivantes⁹⁴, les didacticiens européens ont eu pour but de créer des méthodes d'apprentissage efficaces afin de maîtriser plusieurs langues

93 Ivi, pp.16-17.

94 Conseil de l'Europe (1995), *Session 1839E di Conseil – Education – le 31 mars 1995*, Bruxelles. [En ligne] consulté le 6 février 2020 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/PRES_95_102 Le Conseil souligne le besoin : « de promouvoir, par des mesures appropriées, une amélioration qualitative de la connaissance des langues de l'Union européenne a sein des systèmes éducatifs en vue de développer les compétences en matière de communication à l'intérieur de l'Union, et d'assurer une diffusion aussi large que possible des langues et des cultures de tous les Etats membres; de prendre des mesures incitatives en vue de diversifier les langues enseignées dans les Etats membres, en donnant aux élèves et aux étudiants des possibilités pour acquérir au cours de leur scolarité ou de leurs études supérieures une compétence dans plusieurs langues de l'Union européenne ».

étrangères. La méthode directe qui déterminait pendant le siècle dernier l'enseignement strictement unilingue à l'école est donc, peu à la fois, remplacée par de nouveaux concepts de didactique favorisant le plurilinguisme.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, il ne s'agit pas de s'interroger uniquement sur la pluralité des langues, des cultures, des identités, mais aussi, et surtout, « d'imaginer et de réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence : une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit aussi d'enseigner les langues dans leur relation à l'individuel et à l'intime, au lien social, aux contraintes idéologiques et politiques, dans un environnement linguistique ou non [...] une telle contextualisation conduit l'enseignant à analyser et à interpréter des événements culturels actuels au travers de la langue-cible et de ce qu'elle véhicule comme mémoire culturelle⁹⁵ ».

La didactique du plurilinguisme s'inscrit pourtant dans des problématiques sociétales qui s'intéressent aux contacts de langues et même à leurs contextes et au développement des réflexions sur les pratiques plurilingues.

2.3.1 Le Cadre de référence des Approches plurielles aux Langues et aux Cultures (CARAP) et les approches plurielles

Un instrument fondamental pour le développement pédagogique des compétences plurilingues est Le *Cadre de référence des Approches plurielles aux Langues et aux Cultures - Compétences et*

95 Castellotti V., Moore D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle? », en Blanchet P., Moore D., Assalah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp.183-203), Éditions des Archives Contemporaines et AUF, Paris, p.11 [en ligne]
https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Moore2/publication/49130084_Contextualisation_et_universalisme_Quelle_didactique_des_langues_pour_le_21eme_siecle/links/54e7e2210cf25ba91c7a46bf/Contextualisation-et-universalisme-Quelle-didactique-des-langues-pour-le-21eme-siecle.pdf

ressources (CARAP), élaboré par le groupe de projet « À travers les Langues e les Cultures (ALC) » du Centre Européen des Langues Modernes de Graz⁹⁶.

L'élaboration d'un référentiel pareil était indispensable :

« l'absence d'un tel référentiel, pour un domaine de l'éducation aux langues et aux cultures dont nous venons de mettre en évidence le caractère central pour toute didactique s'appuyant sur les conceptions récentes de la compétence linguistique et culturelle des individus et visant la réalisation des buts et finalités fixés par le Conseil de l'Europe, constituait (précédemment) un handicap important pour l'enseignement/apprentissage des langues et cultures⁹⁷ ».

Le CARAP s'identifie donc comme un instrument aidant à l'apprentissage articulé entre les langues qui s'inscrit clairement dans la vision globale des langues dans l'éducation et des langues pour l'éducation promue par le Conseil de l'Europe: il définit un ensemble de compétences et de ressources dans lesquelles le approches plurielles jouent un rôle central.

Le CARAP définit les *Approches plurielles des langues et des cultures* comme

« des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler «singulières» dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis *communicatives* se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement⁹⁸ ».

96 Curci A.M. (2012), *Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)*, Italiano LinguaDue, n. 2, p.1. [en ligne] publié le 22 janvier 2013, consulté le 6 février 2020 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/28243027>

97 Candelier M. (coordonné par), De Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X., Schroeder-Sura A. (2012), *LE CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures . Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Graz, p.9.

98 Ivi, p.7.

Les évolutions de la didactique des langues ont fait émerger quatre approches plurielles⁹⁹ :

- *l'éveil aux langues* qui comprend plusieurs activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion et qui impliquent des langues qu'on a pour objectif d'apprendre ainsi que des langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner dans l'objectif de développer à la fois une ouverture à la diversité linguistique et humaine et des capacités d'observation qui aident aux apprentissages¹⁰⁰ ;
- *l'intercompréhension entre les langues parentes* qui privilégie la compétence de compréhension et qui s'occupe « en premier lieu de développer des habiletés de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues¹⁰¹ » ;
- la *didactique intégrée* qui vise les langues que l'on apprend à l'école et aide l'apprenant à établir des liens entre ces langues en s'appuyant sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue pour prendre conscience des ressemblances et des différences entre les deux langues¹⁰² ;
- *l'approche interculturelle* qui préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aires culturelles pour en comprendre d'autres relevant d'autres aires culturelles, en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité¹⁰³.

99 Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, Les Cahiers de l'Acedle, [En ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>

100 Candelier M., de Pietro J-F, Facciol R., Lőrincz I., Pascual X. (2012), *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, p.8 [En ligne] https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf

101 Ivi, p.8.

102 Ibidem.

103 Ivi, p.7.

Le CARAP s'adresse à différents acteurs de la scène éducative (à ceux qui travaillent à l'élaboration de curricula ou programmes scolaires dans toutes les institutions en charge de cette mission; à ceux qui travaillent à l'élaboration de matériaux didactiques ; aux enseignants ; aux formateurs d'enseignants¹⁰⁴) et il propose des compétences à la construction desquelles il est possible de contribuer grâce aux approches plurielles et un ensemble structuré et hiérarchisé de ressources.

Les compétences s'organisent en deux "zones" liées respectivement à la gestion de la communication (C1) et au développement personnel (C2)¹⁰⁵ :

C1 – une compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, incluant divers aspects comme la résolution des conflits, la négociation, la médiation et l'adaptation ;

C2 – une compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (impliquant une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles et interlinguistiques et une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, mieux contrôlées)¹⁰⁶.

2.4. Les stratégies pour l'apprentissage des langues

Dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères, les stratégies d'apprentissage résultent l'ensemble « d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique¹⁰⁷ ».

Les chercheurs en acquisition des langues ont classé les stratégies

104 Candelier M. (coordonné par), De Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X., Schroeder-Sura A. (2012), op.cit., p.10.

105 Ivi, p.20.

106 Ibidem.

107 Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris, p. 4

d'apprentissage dans le but de faciliter la compréhension du concept de stratégie et d'en approfondir la recherche et, parmi les diverses typologies de classification identifiées, celles d'O'Malley et Chamot (1990) résultent les plus connues et détaillées. Ils ont classé les stratégies d'apprentissage en trois grands types: les stratégies métacognitives, correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage (anticipation, attention, autogestion, autorégulation, identification d'un problème et auto-évaluation); des stratégies cognitives, correspondant au traitement de la matière à étudier (la pratiquem la mémorisation, la révision, la déduction, etc); et enfin des stratégies socio-affectives, impliquant une intéraction avec une autre personne (questions de clarification et de vérification,coopération, gestion des émotions ou de la réduction de l'anxiété)¹⁰⁸.

Oxford¹⁰⁹ considère que les stratégies d'apprentissage des langues ont pour but le développement de compétences communicatives et divise les stratégies d'apprentissage des langues en deux classes principales, directe et indirecte.

À ce propos, dans son article au titre *Stratégies d'apprentissage linguistique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères (TESL / TEFL)*, Murat Hismanoglu écrit que

« dans le système d'Oxford, les stratégies métacognitives aident les apprenants à réguler leur apprentissage. Les stratégies affectives concernent les exigences émotionnelles de l'apprenant telles que la confiance, tandis que les stratégies sociales conduisent à une interaction accrue avec la langue cible. Les stratégies cognitives sont les stratégies mentales utilisées par les apprenants pour donner un sens à leur apprentissage, les stratégies de mémoire sont celles qui sont utilisées pour stocker des informations, et les stratégies de compensation aident les apprenants à surmonter les lacunes de leurs connaissances pour poursuivre la communication¹¹⁰ ».

108 Cuq J-P (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, p. 225.

109 OXFORD R. (1990), *Stratégies d'apprentissage des langues: ce que chaque enseignant devrait savoir*, Éditeurs de Newbury House, New York,p.9.

110 Hismanoglu M. (2019), *Stratégies d'apprentissage linguistique dans*

La quantité d'informations à traiter par les apprenants de langue est souvent trop élevée : les stratégies d'apprentissage de langue deviennent pourtant très importantes pour effectuer les tâches et traiter les nouvelles informations.

« Les stratégies d'apprentissage des langues sont – souligne Murat Hismanoglu – de bons indicateurs de la manière dont les apprenants abordent les tâches ou les problèmes rencontrés au cours du processus d'apprentissage des langues. En d'autres termes, les stratégies d'apprentissage des langues, bien qu'elles soient parfois non observables ou inconsciemment, donnent aux professeurs de langues des indications précieuses sur la manière dont leurs élèves évaluent la situation, planifient, sélectionnent les compétences appropriées pour comprendre, apprendre ou se souvenir des nouvelles informations présentées dans la langue¹¹¹ ».

Par conséquent, les stratégies d'apprentissage des langues facilitent l'acquisition de la langue cible par l'apprenant, agissant à travers des actions, des comportements, des tactiques ou des techniques spécifiques.

Si l'apprentissage est l'élaboration de nouvelles connaissances, compétences et attitudes lors de l'interaction de l'individu avec son environnement, l'enseignement est la mise en scène de l'information et de l'environnement (le lieu de l'apprentissage, les méthodes, les médias et l'équipement) de façon à faciliter l'apprentissage.

Comme nous explique Antonio Calvani¹¹² (1996), l'emploi de plusieurs techniques, conçues comme un ensemble d'actions et d'instruments, est destiné à rendre plus simple et facile l'apprentissage et la mémorisation.

l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères (TESL / TEFL) – Apprendre langue, Le journal Internet TESL [En ligne] mis en ligne le 30 mai 2019, consulté le 6 février 2020 <http://www.euro-langues.org/strategies-dapprentissage-linguistique-dans-lapprentissage-et-lenseignement-des-langues-etrangees-tesl-tefl-apprendre-langue/>

111 Ibidem.

112 Calvani A. (1996), *Manuale di tecnologia dell'educazione*, Edizione ETS, Pisa, p.12.

Une technique utile et indispensable quand on s'approche aux langues est, sans doute, la narration, avec tout son éventail de typologies et d'outils.

2.4.1. La narration

La narration résume dans un seul instrument, un seul média, stratégies cognitives, métacognitives et affectives.

« Le conte de fée est une histoire apparemment simple, presque naïf, dans un mot, puéril. Mais il est, dans le même temps, transparent et mat et sa simplicité est trompeuse. On perçoit que le conte de fée, dans sa naïveté, dissimule des sens de grande importance, à en juger par la fascination qu'il exerce et que nous apercevons du fait qu'il communique bien plus de ce qu'il exprime directement¹¹³ ».

Le conte de fée, dont Italo Calvino écrit, est un genre narratif précis, toujours associé au divertissement des enfants ; mais il s'agit d'un récit puissant, prenant, et seulement une entre les différentes typologies d'histoires qu'on peut raconter aux plus petits.

La narration est un instrument qui apporte « une éducation morale qui, finement, et seulement à travers l'induction, montre les avantages d'une conduite morale, non pas à l'aide de concepts éthiques abstraits, mais grâce à ce qui apparaît, de manière tangible, juste¹¹⁴ ».

La narration, conçue comme un récit de contes, est indispensable pour donner une organisation à notre univers intérieur et pour accorder du sens à l'expérience humaine. La narration est exposition et expression : de soi, de la pensée, de l'intériorité. Dans ce domaine, elle peut être considérée un moyen pour comprendre le développement linguistique des enfants, un moyen thérapeutique

113 Calvino I. (1988), *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino, p.28.

114 Bettelheim B. (1976), *The uses of enchantment, the meaning and importance of fairy tales*, trad.it. *Il mondo incantato, Uso, importanza e significati psicanalitici delle fiabe* (1988), Feltrinelli Editore, Milano, pp.11-12.

et un modèle de compréhension d'évènements psychologiques¹¹⁵. Il s'agit d'un véritable colloque intérieur qui implique le fait de se raconter, se connaître et comprendre l'autre, les différences, la diversité.

La narration est surtout oralité, mémoire, connection affective et rencontre avec l'autre, avec sa langue et sa culture, et représente, pourtant, à cause de sa nature simple, immédiate, émotive et attrayante, une stratégie de transmission et d'enseignement très répandue dans l'école maternelle.

En milieu scolaire, en effet, la narration permet de détruire le caractère fixe et exhaustif des savoirs et comporte, par conséquent, une révision des pratiques scolaires, dont le but n'est pas la simple explication, mais la compréhension et l'acceptation de l'autre : « Seguendo questa strada ogni studente, abituandosi all'interpretazione e all'attribuzione di significato a un testo si abitua a partecipare al conflitto delle interpretazioni e a vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo¹¹⁶ ».

En Vallée d'Aoste, la plupart des efforts en matière d'apprentissage des langues à l'école maternelle concernent la narration, instrument incontestable de promotion de la communication et de l'échange linguistique et culturel.

En raison de la sauvegarde de sa diversité linguistique et culturelle, la Vallée d'Aoste s'est dotée d'un système éducatif qui prévoit l'apprentissage précoce, en même temps, de l'italien et du français et qui veut conduire les élèves à prendre conscience, valoriser et renforcer l'inventaire de ressources linguistiques et

115 Mittino F. (2013), *La dimensione narrativa della mente: implicazioni nel lavoro terapeutico*, en « *Psichiatria e Psicoterapia. Trimestrale di psichiatria* », Giovanni Fioriti Editore s.r.l., p.239 [En ligne] <http://www.fioriti.it/riviste/pdf/1/Mittino.pdf>

116 Piscitelli M. (2006), *La narrazione come paradigma attuale di contemporaneità*, p.1 [article en ligne] <http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/348/la-narrazione.pdf>

culturelles dont ils disposent pour répondre à un besoin identitaire de communication et d'interaction avec des cultures différentes à celle d'origine¹¹⁷. Dans de telles circonstances, « la letteratura ha dimostrato come il mantenimento e la valorizzazione delle lingue familiari e l'intervento precoce sulle disuguaglianze socio-culturali permettono di migliorare le competenze linguistiche e di *litteracy* dei bambini e di ridurre il tasso di dispersione in età adolescenziale¹¹⁸ » écrit Vernetto (2016).

C'est dans cette optique qu'en 2011, en partant du principe que toutes les cultures et toutes les langues doivent et méritent d'être valorisées, l'Assessorat régional a introduit, à travers la promotion du projet européen *Des contes dans nos langues*¹¹⁹, une expérimentation sur les approches plurielles dans l'école maternelle et primaire : l'évolution de la didactique des langues et le conte multilinguistique et multicultural qui caractérisent la région ont adressé l'attention de la didactique et des enseignants vers des nouvelles approches à l'apprentissage des langues, appelés « approches plurielles ».

Ces approches, explique Vernetto,

« si distinguono per alcuni tratti comuni : la realizzazione di più lingue e culture, non necessariamente studiate a scuola ; il lavoro simultaneo su più lingue in una logica di confronto e di ricerca di punti di contatto : l'utilizzo di lingue diverse in situazioni di ricerca e di soluzione di problemi. Questi approcci ben si adattano e si integrano nella tradizione didattico-pedagogica della scuola valdostana, in quanto permettono di allargare la riflessione e la pratica ad altre lingue, oltre a quelle regionali e contribuiscono alla costruzione, nel bambino, di una competenza plurilingue e pluriculturale che deve essere accompagnata nel corso di tutta la scolarità¹²⁰ ».

117 Vernetto G. (2016), *Il racconto: strumento di valorizzazione del plurilinguismo*, p.30 [En ligne] <http://www.scuole.vda.it/images/adattamenti/racconto.pdf>

118 Ivi, p.32.

119 Deux axes principaux ont caractérisé ce projet : la réalisation de « sacs d'histoires » en plusieurs langues (les langues de l'environnement des élèves) et la formation des enseignants (approches plurielles). URL :https://www.regione.vda.it/rapportoannuale2013/file/rapport_istr_51.htm

120 Vernetto G. (2016), op.cit., p.32.

Dans de telles circonstances, la narration et ses outils deviennent la manifestation concrète des buts soutenus par l'Union européenne et par la Région : les contes, les histoires, ont, en effet, valeur universelle, appartiennent à toutes les cultures et utilisent partout les mêmes structures. Ils favorisent l'imaginaire et la fantaisie des enfants et aussi leur habileté à produire des images mentales. Du point de vue linguistique, grâce à des formules répétitives et stéréotypées, à la transmission orale et à la reformulation régulière, ils renforcent la mémorisation des structures syntaxiques et lexicales¹²¹.

Les outils, puissants dans ce domaine, utilisés en Vallée d'Aoste pour le développement du langage et la valorisation du plurilinguisme sont plusieurs :

- *les albums plurilingues* qui offrent aux enfants et à leur familles l'accès à des albums de littérature jeunesse en français, traduits dans plusieurs langues ;
- *les raconte-tapis*¹²² qui consistent dans le décor d'un conte réalisé sous la forme d'un tapis en tissu et en volume, posé sur le sol au milieu des jeunes auditeurs qui accueillent les péripéties des personnages de l'histoire, animé et mis en scène par les mains et les mots du conteur. Très appréciés, ces objets, à travers le plaisir du jeu, de la manipulation, de la présence tactile et visuelle, aident les enfants à acquérir un vocabulaire plus riche et un état d'attention spontané et durable;
- *les sacs d'histoires*¹²³ qui se construisent autour de livres

121 Ivi.p.33.

122 Voir <http://racontetapis.free.fr/>

123 Vernetto G. (2017), *Les Sacs d'histoires : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues », p.21 [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429 « Chaque Sac d'histoires se construit autour d'un conte et contient à son intérieur : des albums en version bilingue ou un album et ses versions en différentes langues ; un CD avec l'enregistrement audio de l'histoire dans toutes les langues concernées ; un jeu simple, en lien avec l'histoire et que

multilingues pour enfants et, par la prise en compte des langues familiales, se proposent de favoriser l'entrée dans la lecture et le développement du partenariat famille-école. Du point de vue pédagogique, ils mettent l'accent sur la transmission familiale et le rôle éducatif que les parents peuvent jouer à l'école ; pendant que du point de vue des compétences plurilingues, ils ouvrent aux langues familiales, indépendamment de leur statut à l'école et dans la société ;

- *les boîtes à histoires*¹²⁴ qui représentent une approche innovante permettant de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire qui sortent comme par magie de la boîte¹²⁵ ;
- le *kamishibai*¹²⁶, une technique de narration d'origine japonaise basée sur des images qui défilent dans un butai (théâtre en bois), équipé de petits ouvrants (ou non). Chaque kamishibai est composé d'un ensemble de planches cartonnées numérotée, racontant une histoire.

l'enfant utilise en famille ; un accessoire, un objet-surprise, permettant à l'élève de créer un lien affectif avec l'histoire et de la "vivre" ; une fiche glossaire format A4 avec les mots-clés de l'histoire à traduire dans la langue de la famille ; une lettre adressée aux parents et une liste du matériel pour qu'ils s'assurent que tout est remis dans le sac quand celui-ci revient à l'école (p.23) ».

124 Voir <https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/>

125 Voir <https://www.aufeminin.com/enfant/boite-a-histoires-s4005491.html> « La boîte à histoires est le plus souvent faite pour être manipulée par l'enfant seul. Intuitive, elle favorise l'autonomie. Côté motricité aussi on peut leur attribuer certains bénéfices : aide à la motricité fine pour allumer, éteindre, monter, baisser le son ou encore changer d'histoire. Mais ce n'est pas tout, la boîte à histoires a également nombre d'avantages sur le plan du développement cognitif de l'enfant : écouter des histoires permet à l'enfant de développer son imaginaire. bercé par les mots, il fait fonctionner son imagination. Elles sont également des aides à la concentration qui améliorent les capacités de mémorisation, et permettent un développement du vocabulaire et du langage ».

126 Voir <https://kamishibais.com/content/10-qu-est-ce-qu-un-kamishibai>

Bibliographie

- Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (1989),
Convention internationale des droits de l'enfant, San Francisco,
[en ligne]
<https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>
- Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (2015),
Objectifs de développement durable, San Francisco.
- Bailly S., Ciekanski M. (2006), "*L'ouverture aux langues*": émergence
d'une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme.
Plurilinguisme et conscience linguistique: quelles articulations?, Le Mans, France.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F.,
Panthier J.(2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de cuttilculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Bettelheim B. (1976), *The uses of enchantment, the meaning and importance of fairy tales*, trad.it. *Il mondo incantato, Uso, importanza e significati psicanalitici delle fiabe (1988)*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Développer de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Calvani A. (1996), *Manuale di tecnologia dell'educazione*, Edizione ETS, Pisa.
- Calvino I. (1988), *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino.

- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, Les Cahiers de l'Acedle, [En ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- Candelier M. (coordonné par), De Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X., Schroeder-Sura A. (2012), *LE CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures . Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Graz.
- Candelier M., de Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X. (2012), *Le CARAP – Une introduction à l'usage* [En ligne] https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_De_f_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J-F., Lörincz I., Meißner F-J., Noguerol A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Imprimé en Autriche.
- Castellotti V., Moore D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle? », en Blanchet P., Moore D., Assalah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp.183-203). Éditions des Archives Contemporaines et AUF, Paris [en ligne] https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Moore2/publication/49130084_Contextualisation_et_universalisme_Quelle_didactique_des_langues_pour_le_21eme_siecle/links/54e7e2210cf25ba91c7a46bf/Contextualisation-et-universalisme-Quelle-didactique-des-langues-pour-le-21eme-siecle.pdf

- Conseil de l'Europe (2007), *DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉDUCATION PLURILINGUE : GUIDE POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES EN EUROPE (version intégrale)*, Strasbourg [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, 2009 [En ligne] www.coe.int/lang/fr
- Coste D. (2008), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Recherches en didactique des langues et des cultures – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Les cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008. https://www.researchgate.net/publication/228683552_Education_plurilingue_et_langue_de_scolarisation
- Curci A.M. (2012), *Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)*, Italiano LinguaDue, n. 2 [en ligne] <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2824/3027>
- Cuq J-P (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.
- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris.
- Hismanoglu M. (2019), *Stratégies d'apprentissage linguistique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères (TESL / TEFL) – Apprendre langue*, Le journal Internet TESL <http://www.euro-langues.org/strategies-dapprentissage-linguistique-dans-lapprentissage-et-lenseignement-des-langues-etrangeres-tesl-tefl-apprendre-langue/>

- Little D. (2011), *Portfolio européen des langues Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Conseil de l'Europe, Graz.
- Mittino F. (2013), *La dimensione narrativa della mente: implicazioni nel lavoro terapeutico*, en « *Psichiatria e Psicoterapia. Trimestrale di psichiatria* », Giovanni Fioriti Editore s.r.l.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, en « *ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Numero speciale 2012* », Le Monnier, Firenze.
- Moore D., Castellotti V. (2008), *La compétence plurilingue: regards francophones*, Peter Lang SA, Édition scientifiques internationales, Berne.
- OXFORD R. (1990), *Stratégies d'apprentissage des langues: ce que chaque enseignant devrait savoir*, Éditeurs de Newbury House, New York.
- Piccardo E. (2006), *Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître*, Grenoble. [En ligne]
https://www.researchgate.net/publication/267043437_Le_Portfolio_Europeen_des_Langues_un_outil_pour_se_connaître_et_se_faire_connaître
- Piscitelli M. (2006), *La narrazione come paradigma attuale di contemporaneità*, [article en ligne]
<http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/348/la-narrazione.pdf>
- Pretceille, Martine A. (2011), *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*, L I N G V A R V M A R E N A – VOL.2 <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Région Autonome de la Vallée d'Aoste (2016), *ADATTAMENTI DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE*, Aoste.

Vernetto G. (2009), "Orientamenti europei in materia di plurilinguismo", in Revelli L. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, Franco Angeli, Milano.

Vernetto G. (2016), *Il racconto: strumento di valorizzazione del plurilinguismo*, [En ligne]

<http://www.scuole.vda.it/images/adattamenti/racconto.pdf>

Vernetto G. (2017), *Les Sacs d'histoires : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues » [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019 URL : <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429

Sitographie

<http://racontetapis.free.fr/>

<https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/>

<https://www.aufeminin.com/enfant/boite-a-histoires-s4005491.html>

Chapitre 3

LE KAMISHIBAI : un outil du plurilinguisme

« Meraviglia è la sensazione che si avverte quando si assiste a una narrazione kamishibai. L'aspetto è quello di una piccola valigia di legno, una piccola *Wunderkammer* che, quando meno te lo aspetti, aprendola, incanta [...] è semplice il suo modo di presentarsi, familiare, confidenziale, un invito all'ascolto imperdibile : basta rivolgere lo sguardo, soffermarsi e lasciarsi catturare dalla trama di una storia. La natura itinerante del kamishibai lo fa teatro di strada e di ogni dove [...] Un incontro favorevole, verrebbe da dire, immediato ed unico nel suo modo d'intrattenere il pubblico : piccoli e grandi in attesa di un finale che ha sempre il sapore di un nuovo inizio... "*Signori e signore venite! Avvicinatevi! Lo spettacolo sta per cominciare. Un biglietto per un dolcetto! Prendete posto e ascoltate, sentite come andò a finire!*"¹²⁷ ».

C'est comme ça que Paola Ciarcià, fondatrice de l'Association *Artebambini*¹²⁸ et curatrice du projet *Kamishibai : Racconti in valigia*, ouvre l'édition italienne, éditée par sa maison d'édition, du *Kamishibai man* de Allen Say (2005), auteur japonais d'origine, mais américain d'adoption.

La première rencontre de Ciarcià avec le Kamishibai a eu lieu en 2000, à Boulogne, à la *Fiera internazionale del Libro* : l'éditrice a, tout de suite, compris que cette particulière mallette en bois, qui se dressait dans le stand du Japon, pouvait être un instrument idéal à amener dans les écoles, à cause de sa polyvalence et de son charme.

127 Say Allen (2019), *L'uomo del kamishibai*, Edizione Artebambini, Bazzano (BO).

128 *Artebambini* est une institution reconnue par le M.I.U.R. qui travaille depuis 30 ans dans le secteur de la formation et de l'éducation. Cette association édite des livres, pour les enfants et les jeunes, qui voient dans l'art une protagoniste active ; elle publie la revue d'art *RivistaDADA* et elle a mené, dans les écoles, les bibliothèques et les familles, le projet didactique *KAMISHIBAI : la valigia dei racconti*. <https://www.artebambini.it/>

3.1. Le Kamishibai, théâtre d'images



Une des planches produites pendant l'atelier sur le Kamishibai conduit par M.me Gabriella Vernetto (Aoste, le 11 novembre 2017).

Le Kamishibai est un outil japonais dont le nom signifie littéralement « jeu théâtral de papier » (*kami* = papier et *shibai* = théâtre). Ce mot désigne une série de planches, à l'origine en papier, dont les illustrations racontent une histoire. « Le recto de l'image, tourné vers le public, - nous explique Édith Montelle - est entièrement couvert par une illustration, et numéroté dans le coin inférieur gauche, afin de pouvoir en vérifier l'ordre avant la séance. Le verso comporte une image miniature en noir et blanc reproduisant la planche suivante, dans le coin supérieur droit : cette vignette permet au conteur de visualiser l'illustration dévoilée au public et de varier les rythmes d'apparition de l'illustration suivante¹²⁹ ».

Les formats des planches sont très variables : elles peuvent être de 34,6 x 24,5 cm pour les petites modèles et de 61,9 x 43 cm pour les grandes modèles. En Europe, le format le plus utilisé est l'A3 (42 x 29,7 cm). En général, le nombre des planches varie entre 12 et 16, mais il existe des chansonnettes en 5 planches et des longues aventures à 32 planches.

« Les planches illustrées sont introduites dans une glissière en

129 Montelle E. (2014), *La Boîte magique, le théâtre d'images ou kamishibai*, Callicéphale Éditions, Strasbourg, p.11.

bois, fermée par trois portes et dont le dos est ouvert, afin de laisser la possibilité de lire le texte¹³⁰ » écrit Mondelle. Ce castelet s'appelle *butaï* et, traditionnellement, il était posé sur un guéridon ou sur le porte-bagages d'un vélo. « Les plus beaux butaïs sont des objets précieux en laque noire. Les plus courants sont en bois. Les plus économiques sont en contreplaqué peint. Les moins solides sont en carton renforcé¹³¹ ».

Avant de raconter un kamishibaï, il est souhaitable que le conteur lise attentivement le texte en tournant les planches comme s'il s'agissait d'un livre. Le conseil, c'est aussi de se placer devant un miroir pour juger l'effet et adapter harmonieusement le passage d'une planche à l'autre, en restant attentif aux indications scéniques.

Le changement des images produit un effet dramatique car, au contraire d'un livre dont la page tourne tout simplement, la planche suivante du kamishibaï apparaît en s'intégrant dans la scène précédente. Parfois, le passage se déroule lentement (fondu enchaîné), parfois l'image est tirée rapidement pour produire un effet de surprise. Des fois, le conteur arrête sur l'image en la retirant en deux ou trois fois pour créer un effet d'attente et de suspense, d'autres fois, il « imprime à l'image un mouvement de va-et-vient¹³² » pour exprimer de l'hésitation.

Un autre effet propre au défilement des images peut être la *vague*, un mouvement de haut en bas en tirant les planches : toutes ces techniques donnent dynamisme à l'image, comme si c'était un dessin animé.

130 Montelle E. (2014), op.cit., p.12.

131 Ibidem.

132 Ivi, p.14.

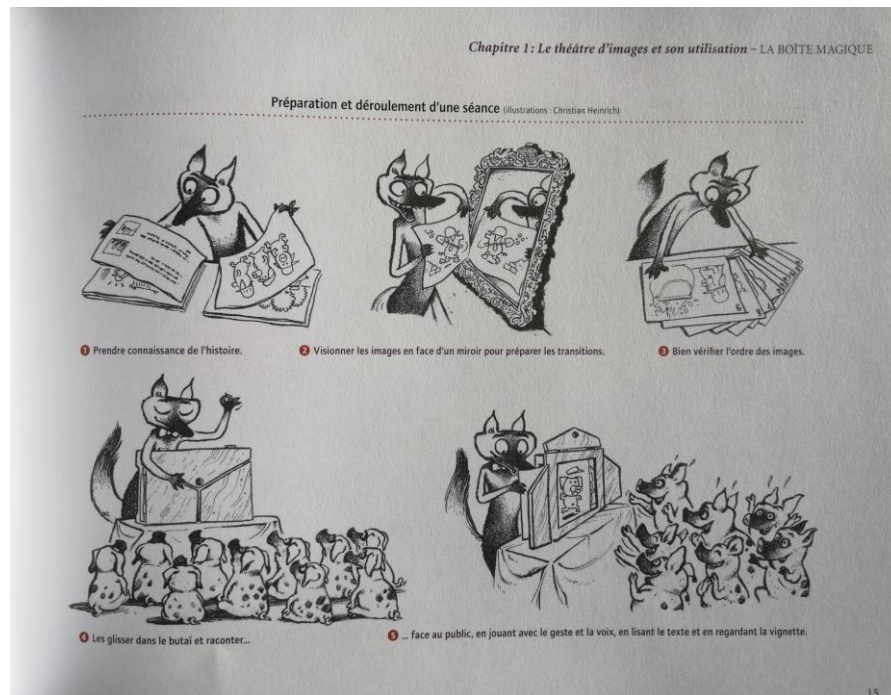


Illustration explicative tirée de La Boîte magique, le théâtre d'images ou kamishibai (Mondelle 2014, p.15.)

Selon la tradition, la séance commence toujours avec les portes fermées : le début du spectacle est annoncé, d'abord lentement et puis de plus en plus rapidement, par des *hyoshigis*, des claquettes réalisées avec deux baguettes de bois frappées l'une contre l'autre par les *gaïtos* (conteurs qui parcouraient la ville en vélo avec leur *butai* attaché sur le porte-bagages) utilisées pour attirer l'attention du public dans les rues et faire venir les enfants. « Si possible, - ajoute Montelle - on ne dit pas le titre de l'histoire quand on s'adresse aux enfants, pour ne pas déflorer la suite et garder la surprise de la découverte¹³³ ».

Celui des *gaïtos* est un métier ancien, résultat d'une grande expérience, de beaucoup de pratique et d'un énorme esprit artistique : les images sont fondamentales, mais aussi la voix joue un rôle spécifique car, pour provoquer des images mentales auprès des auditeurs et rendre l'écoute plus active, en effet, les conteurs faisaient appel aux bruitages dont la culture japonaise est très riche, en utilisant plusieurs onomatopées, jeux de mots et voyelles.

133 Montelle E. (2014), op.cit., p.18.

3.2. Histoire du kamishibai

La narration est une pratique millénaire, née avec le langage, qui survit au temps et à ses changements. Pour résulter efficace, elle exige des techniques particulières, beaucoup d'expérience et de créativité. La tentation, pour un conteur, de soutenir l'attention de ses auditeurs par des objets ou des illustrations a toujours été très forte : les *cantastorie* siciliens présentaient une succession d'images qu'ils montraient en séquence avec une baguette, en commentant les événements illustrés de manière dramatique et en jouant de la guitare et en chantant en même temps; en Hongrie, au XIX^e siècle, les conteurs utilisaient un montreur d'images, appelé *Képmutogató* ; les matriochkas russes étaient « souvent décorées d'épisodes de contes qui se dévoilaient à mesure que les poupées étaient ouvertes et placées devant les auditeurs¹³⁴ » ; et encore, en Inde, certains conteurs déployaient des tissus colorés sur lesquels se déroulaient les scènes de leurs histoires.

Le kamishibai est né au Japon vers la fin des années Vingt : son énorme popularité par les rues dure jusqu'aux années Soixante-dix et puis se reformule en sites et espaces bien plus circonscrits, en poursuivant à percevoir intérêt même au niveau international. En effet, il s'agit d'un *medium* de communication, d'expression et de divertissement très vibrant qui a une forte qualité artistique, résultat de l'interconnexion entre nombreuses formes artistiques de la tradition.

Rita Casadei, en reconstruisant l'histoire du kamishibai, montre qu'on peut reconduire cette forme de narration visuelle au genre traditionnel de l'*e-toki* qui littéralement signifie « explication à travers les images », en vigueur au XII^e siècle : « rientra in questo genere la forma artistica dell'*e-makimono* (raffigurazioni su fogli di carta o stoffa da arrotolare e srotolare) utilizzati per narrare attraverso le

134 Montelle E. (2014), op.cit., p.21.

immagini le vicende di personaggi illustri e rappresentativi della storia e della letteratura¹³⁵ ».

L' *e-makimono* était un rouleau de tissu ou de papier enluminé¹³⁶ relié à la pratique de l'*e-toki* par laquelle les moines bouddhistes éduquaient la population en utilisant la représentation de certains épisodes de la vie du Bouddha pour communiquer préceptes, comportements appropriés et cohésion sociale et religieuse, même aux pauvres et aux illettrés. À l'intérieur de cette tradition, il occupait un rôle important aussi une différente forme de narration qui a certainement influencé l'idéation du Kamishibai, c'est à dire l'évocation visuelle d'images à travers le chant et la musique d'accompagnement d'un moine conteur, le *biwa houshi*, « un monaco errante cieco che narrava storie accompagnandosi con uno strumento tradizionale a corde chiamato *biwa*. La voce modulata in canto e il suono dello strumento creavano dinamicità immaginativa, quasi una forma di animazione visiva ed emotiva assieme¹³⁷ ».

Au XVIII^e siècle, nous pouvons rencontrer une nouvelle connexion du kamishibai avec le théâtre dans l'*Utsushi-e*, c'est à dire l'adaptation au théâtre d'ombres de la lanterne magique néerlandaise, dans laquelle on faisait défiler des images accompagnées par le pouvoir d'expression et de fascination d'une voix récitante¹³⁸. C'est sans doute à cette forme d'animation qu'on doit la naissance du *tachi-e* (illustration debout) *kamishibai*, une forme de divertissement qui s'inspire aux histoires du théâtre *Kabuki*¹³⁹ et *Bunraku*¹⁴⁰. C'est l'ancêtre du kamishibai que nous

135 Casadei R. (2019), *Una storia che viene da lontano*, in " Kamishibai : istruzioni per l'uso" a cura di Ciarcia P., Speraggi M. (2019), Edizioni Artebambini, Bazzano, p.20.

136 Voix "Emakimono" sur <https://it.wikipedia.org/wiki/Emakimono>

137 Casadei R. (2019), op.cit., pp.20-21.

138 Ivi, p.21.

139 Le *Kabuki* est la forme épique du théâtre japonais traditionnel, centrée sur un jeu d'acteur à la fois spectaculaire et codifié. Il se distingue par le maquillage élaboré des acteurs et l'abondance de dispositifs scéniques destinés à souligner les paroxysmes et les retournements de la pièce. Les trois idéogrammes du mot signifient : chant, danse et habileté technique.

connaissons aujourd'hui et qui s'est développé en *Gaito Kamishibai* (kamishibai de route) et en *Kyouiku kamishibai* (kamishibai didactique).

Vraiment intéressant c'est le nom parmi lequel on s'adressait, à cette période, au conteur : on l'appelait *kamishibai no Ojisan*, c'est à dire le correspondant du terme qu'on utilise au Japon pour indiquer « oncle de famille », une personne familiale, un adulte qui éveille la sympathie et le regard. Le conteur, en effet, était l'homme qui attirait, avec son art et son charme, les enfants ; la personne à laquelle on confiait la fantaisie et l'imagination de grandes et petits.

Le kamishibai traverse plusieurs phases et vicissitudes : il est source de divertissement et subsistance pour les enfants et les *gaitos* ; instrument d'endoctrinement et de propagande politique pendant la guerre, entre les années Trente et Quarante, à cause de sa force de communication et de sa nature économique (il ne requérait ni d'électricité ni d'onéreux aménagements) ; ainsi que ressource éducative à cause de son pouvoir attrayant et regroupant.

Après la guerre, tout ce qui concernait la propagande fut examiné et censuré par les États-Unis, mais le succès du kamishibai était si solide, qu'il survécut jusqu'à nos jours.

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Kabuki>

140 Le *Bunraku* c'est un type de théâtre japonais datant du xvii^e siècle. Les personnages y sont représentés par des marionnettes de grande taille, manipulées à vue. Tradition théâtrale plus particulièrement originaire de la région d'Osaka, le *bunraku* est interprété par un récitant qui chante tous les rôles, accompagné d'un joueur de *shamisen* à ses côtés, et par trois manipulateurs pour chaque marionnette. Les marionnettistes sont visibles du public et utilisent soit la gestuelle *furi*, plutôt réaliste, soit la gestuelle *kata*, empreinte de stylisation, selon l'émotion recherchée. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Bunraku>

3.3. Applications pédagogiques du kamishibai

Yone Imai¹⁴¹, missionnaire chrétienne, fut la première personne qui détecta la portée éducative du kamishibai : elle avait remarqué la fascination que cet objet produisait sur les enfants et décida, aux cours des années Trente, de profiter de sa puissance communicative et expressive pour produire des kamishibaïs inspirés aux histoires bibliques et de les adapter à ses buts éducatifs. Imai développa donc toute une série d'histoires illustrées destinées à l'imprimerie : de cette façon, les images pouvaient être découpées des journaux, coloriées et collées sur des planches, en se répandant même dans les régions rurales les plus éloignées.

À présent, le kamishibai est très employé surtout à l'école maternelle : ses finalités sont ludiques, mais il s'occupe aussi de la diffusion de connaissances et contenus utiles pour un esprit de citoyenneté active. En effet, la multitude de langages et modalités, la richesse et la pluralité des énoncés des histoires peuvent communiquer la pluralité comme attitude, comme accueil, comme éducation à la rencontre, au respect, au partage¹⁴² et « à la paix »¹⁴³. À travers cet outil, les enfants mettent en commun leurs émotions, leurs hypothèses, leurs images mentales, leurs réflexions sur l'histoire et son message dans une élaboration collective du récit¹⁴⁴.

Le kamishibai est même innovation, grâce à son attitude à la valorisation de la créativité et de la rencontre interculturelle. On doit lui reconnaître le pouvoir de favoriser le sens d'appartenance à une

141 Casadei R. (2019), op.cit., p.27.

142 Casadei R. (2019), op.cit., p.31.

143 Le 7 décembre on célèbre le World Kamishibai Day : il ne s'agit pas d'un jour casuel, mais du Pearl Harbor Day, c'est à dire le jour de l'attaque du Japon à la marine des États-Unis, à Honolulu, en 1942. C'est exactement ce jour-là que l'Association Internationale Kamishibai du Japon (IKAJA) a choisi pour démontrer le désir et la volonté de paix du Japon et pour célébrer avec le monde entier le kamishibai comme instrument de paix et comme antidote, parmi ses histoires, à la peur de l'étranger. <http://www.kamishibaitalia.it/>

144 Vernetto G. (2019), *Le Kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues », p.11. [En ligne] 44 | 2018, mis en ligne le 08 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/2161> ; DOI : 10.4000/esp.2161

communauté ; d'encourager les relations intergénérationnelles ; de développer compétences expressives-communicatives ; de soutenir l'inclusion ; de favoriser la participation et l'attention des plus petits¹⁴⁵.

Naoki Mizushima, professeur de l'Université du Sacre Cœur de Tokyo, affirme, dans une interview, que, de nos jours, le kamishibai est vu comme une expérience éducative très riche à cause de sa facile manipulation, de son appel à l'opérativité, à l'action et à l'imagination.

En reportant la traduction du discours de Mizushima, Casadei écrit :

« anche dopo aver acquisito competenza nella lingua, i bambini continuano ad espandere il loro mondo attraverso varietà di esperienze che vanno oltre la stretta competenza linguistica. Per mezzo della narrazione visiva, parole ed immagini si uniscono e generano a loro volta un mondo immaginativo ancora più ricco. Gli insegnanti sono aiutati a ripensare in termini di immediatezza e incisività comunicativa il loro approccio ai bambini. Pensare a come strutturare la narrazione, in termini di raffigurazione, drammatizzazione, è molto importante per far sì che i bambini possano essere attenti, motivati, coinvolti, attratti e non distratti. Inoltre, in questo reciproco coinvolgimento, non solo la relazione diventa meno distante, ma i contenuti stessi diventano meno distanti¹⁴⁶ ».

Le kamishibai donc fait preuve de qualités précieuses en pédagogie : écoute active et attentive, entraînement à l'anticipation, assimilation des structures narratives. Il permet, à travers la narration, d'apprendre à ordonner les idées et à les exprimer. « Le kamishibai – déclare Montelle – unit les qualités du livre (souplesse d'utilisation, possibilité d'adapter son rythme à ses auditeurs) ; du conte (jeux sur la voix, dramatisation, interventions du conteur, possibilité de musique) ; de la télévision (fascination de l'image encadrée, concentration de l'attention, apport documentaire et

145 Casadei R. (2019), op.cit., p.31.

146 Casadei R. (2019), op.cit., pp. 34-35.

esthétique, réception par un groupe)¹⁴⁷ ».

Le cœur de tous se trouve dans la narration, car elle est

« la forma del modello relazionale capace di dare vita ad un clima autenticamente educativo perché non scinde mai la categoria dell'apprendimento da quelle dell'interpretazione, dell'elaborazione, della comprensione e della bellezza [...] non si dà importanza alla dimensione cognitiva, ma a quella metacognitiva, basata sulla comprensione e l'elaborazione dei testi e dei contenuti della trasmissione culturale¹⁴⁸ ».

La forme la plus ancienne et originale de narration c'est le théâtre, c'est à dire la parfaite conjonction de jeux et récit :

« i racconti, così come i giochi fantastici, consentono l'accesso all'altrove, sono capaci di affiancare all'esperienza e alla cosiddetta realtà, le dimensioni del fantastico, del magico, dello spaesamento. Il gioco simbolico e le narrazioni condividono il fatto che il linguaggio e le altre risorse simboliche utilizzate (corpo, immagini, oggetti...) hanno il potere di creare la realtà¹⁴⁹ ».

La narration à travers le kamishibai s'avère utile même pour apprendre les langues : elle peut favoriser l'éveil aux langues et introduire aisément de nouveaux mots et de nouvelles expressions linguistiques, en passant par l'un des principes essentiels de l'apprentissage des langues, la répétition. Pour « éveil aux langues », on n'entend pas, en effet, l'enseignement classique d'une langue particulière, mais sa découverte active, aux moyens d'activités qui mettent les élèves en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues :

« La facilité et simplicité d'utilisation, ainsi que la possibilité de mettre en œuvre des activités variées d'écoute, de lecture, de narration et de création d'histoires, inscrivent la pratique du *kamishibai* dans le cadre d'une approche actionnelle et interdisciplinaire des apprentissages linguistiques. Ces activités

147 Montelle E. (2014), op.cit., p. 67.

148 Dallari M. (2019), *Kamishibai: il gioco del narrare*, in " Kamishibai : istruzioni per l'uso" a cura di Ciarcia P., Speraggi M. (2019), Edizioni Artebambini, Bazzano, p.46.

149 Dallari M. (2019), op.cit., p. 47.

renforcent chez l'enfant l'utilisation d'une langue vivante dans des situations de communication, où compréhension, production et action s'intègrent pour produire du sens : écouter la narration et observer les images pour comprendre l'histoire et la raconter ; interagir en posant des questions ou en répondant aux questions posées pour formuler des hypothèses sur le conte et les vérifier ; s'exprimer pour partager ses impressions et l'interprétation de ce qui est raconté ; lire à haute voix pour le plaisir d'entretenir son public ; écrire et illustrer des histoires de forme créative pour les raconter à un destinataire réel¹⁵⁰ ».

Le kamishibai est donc un outil pluridisciplinaire qui permet « la sensibilisation à la diversité des langues et des cultures et l'ouverture à l'autre, l'intégration du plurilinguisme des élèves, la représentation de soi comme pluriel ; le développement de la conscience linguistique et de la capacité de comparer les langues et d'opérer des transferts d'une langue à l'autre¹⁵¹ ».

Dans le contexte valdôtain, le kamishibai a permis de développer des activités autour des langues de l'école¹⁵² ainsi qu'il est prévu par les programmes :

« Les orientations nationales italiennes de 2012 ont mis l'accent sur l'importance d'une approche plurilingue et interculturelle, à compter de l'école de l'enfance, qui permette à l'enfant de développer son identité en contact avec l'altérité et qui favorise la réussite scolaire de tous les élèves [...] La réforme du système bi-plurilingue valdôtain de 2016 a repris ces principes et

150 Vernetto G. (2019), op.cit., p.12.

151 Ivi, p.18.

152 Vernetto G. (2017), *Les Sacs d'histoires : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues » [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019 <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429. « L'école est confrontée à un contexte social multilingue et se voit de plus en plus obligée de prendre en compte la diversité des langues et des cultures présentes dans l'environnement de la classe. Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte scolaire multilingue valdôtain qui est sensibilisé depuis longtemps au respect et à la valorisation du bagage linguistique familial de l'enfant, en considération de la vitalité des langues régionales dans la société italienne. Dans ce contexte, il est apparu prioritaire de chercher à favoriser l'ouverture aux langues et aux cultures, non seulement à celles que l'école a la vocation d'enseigner, mais aussi à celles de l'environnement familial et social des enfants. Le choix de promouvoir une éducation au plurilinguisme a motivé la recherche de méthodologies et de supports qui permettent de s'appuyer sur les compétences linguistiques des élèves pour les amener à découvrir le fonctionnement des autres langues et à développer des stratégies d'apprentissage (P.19) ».

les a adaptés au contexte local en introduisant la pratique des approches plurielles, et notamment de l'éveil aux langues, à partir de l'école de l'enfance. L'éveil aux langues et aux cultures, en effet, se propose de susciter des attitudes positives envers d'autres systèmes linguistiques, de valoriser l'idiome d'origine des élèves et d'ouvrir l'horizon de l'ensemble des apprenants à d'autres langues et cultures¹⁵³ ».

Le kamishibaï, dans ce cadre d'approche actionnelle et interdisciplinaire à l'apprentissage des langues, s'avère exceptionnellement important pour faciliter le contact avec les langues, la diversité linguistique et donc l'éveil aux langues. Parmi les Approches Plurielles identifiées par le CARAP¹⁵⁴, l'éveil aux langues est d'ailleurs celle qui mieux s'exprime à travers le kamishibaï.

Dans le cas spécifique d'application dans le cadre du projet franco-valdôtain, ce dispositif intervient dans un système qui prévoit l'enseignement précoce d'une deuxième langue (le français) et prend en compte d'autres langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, par exemple, les langues d'origine des enfants qui fréquentent les écoles, dans le but de valoriser leur patrimoine linguistique familial.

3.3.1 Kamishibaïs plurilingues

L'éveil aux langues permet de faire des langues, un objet de discussion, d'observation et d'analyse. De façon pratique, des activités pédagogiques réalisées avec les élèves où les langues sont devant la scène et permettent de porter une réflexion sur les différentes langues parlées dans la famille ou dans l'école et, encore, d'être exposées à des sons différents en écoutant des contes dans des langues inconnues¹⁵⁵.

153 Ivi, p.20.

154 Candelier M., De Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X., Schroeder-Sura A. (2012), *LE CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures . Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Graz. 2012, p.7.

155 Lory M.-P. (2018), *Le kamishibaï plurilingue : une pratique orale créative qui valorise la diversité linguistique et culturelle*, en Revue « Vivre le Primaire / automne 2018 », p.70 [En ligne] <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/10-lekamishibai.pdf>

Le projet *kamishibai plurilingue*, en qualité de pratique pédagogique collaborative¹⁵⁶, originale et créative, s'inscrit dans ce contexte. Il s'agit d'un outil particulier, né pour soutenir le développement des compétences en langues des élèves et pour valoriser la diversité linguistique et culturelle en salle de classe. « Le récit du *kamishibai* plurilingue se compose, en fait, de mots, de phrases, d'expressions ou d'onomatopées dans une ou plusieurs langues afin de donner des effets de style, mais aussi de rendre compte d'une réalité de plus en plus prégnante de nos sociétés contemporaines où les langues sont amenées à vivre ensemble¹⁵⁷ ».

Suivant les principes d'un kamishibai classique, le kamishibai plurilingue prend en compte plusieurs langues. Il peut s'agir des langues de la classe, ou de toute autre langue.

Il existe une multitude d'options pour la lecture plurilingue : une planche par langue ; une première lecture entièrement en français, puis une lecture dans une autre langue ; une langue par planche ; alternance codique au sein de la même planche, par exemple le nom des animaux est dans une ou plusieurs autres langues.

Le kamishibai plurilingue est à la fois un moyen envoûtant et ludique pour raconter des histoires ainsi qu'un puissant outil pédagogique pour favoriser l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et artistique, ainsi que pour s'ouvrir aux langues : en effet, dans les kamishibais plurilingues, il y a au moins quatre langues qui s'intègrent dans le récit ou dans les illustrations et qui reflètent la diversité des langues parlées dans une classe avec de nombreux enfants d'ici et d'ailleurs.

« De plus, il favorise la communication et la coopération entre les enfants, tant au moment de la création qu'après la représentation. Il

156 Le Kamishibai plurilingue en tant qu'objet est le résultat d'une création collaborative : pendant les phases de création, les enfants sont amenés à coopérer pour créer une histoire et à s'appuyer sur les compétences linguistiques des uns et des autres. Ils deviennent alors experts de leurs langues.

157 Lory M.-P. (2018), op.cit., p.70.

peut s'adresser à tous les niveaux dès la crèche. Il peut s'utiliser aussi bien dans les écoles que dans les bibliothèques, centres de loisirs, crèches, etc. ou encore chez les professionnels de la Santé comme les orthophonistes¹⁵⁸ ».

Le kamishibaï plurilingue est l'une des ressources testées sur le terrain¹⁵⁹ par l'Association DULALA¹⁶⁰ (D'Une Langue À L'Autre), une référence dans l'éducation en contexte multilingue, et un organisme de formation qui accompagne les acteurs des champs éducatif, culturel ou social, dans la mise en place de projets ouverts sur les langues.

Consciente de l'importance et de la polyvalence du Kamishibaï et pour en favoriser la diffusion et la connaissance dans les domaines éducatifs, DULALA a lancé, en 2014, la première édition du *Concours Kamishibaï plurilingue* qui a permis à de nombreux enfants et professionnels de créer des kamishibaïs en y intégrant une diversité de langues.

« Le Concours Kamishibaï plurilingue est un levier puissant proposant aux professionnels de l'éducation et aux enfants un projet créatif et innovant ouvert sur la diversité de langues à travers la création d'une histoire avec une dimension plurilingue (au moins quatre langues) et adaptée à l'outil kamishibaï. La participation en tant qu'auteurs ou spectateurs d'un Kamishibaï plurilingue permet de développer les compétences en littéracie : à travers l'exploration des langues, les élèves prennent conscience de différentes manières d'écrire et de prononcer des mots dans le monde. Le Kamishibaï plurilingue permet le développement de l'écriture et de la lecture tant dans la langue de l'école que dans des langues moins connues¹⁶¹ ».

158 <https://www.dulala.fr/le-kamishibaï-plurilingue-de-dulala/>

159 Pour plus de détails, voir <https://www.dulala.fr/association/>

160 DULALA est née en 2009 à Montreuil et il est un pôle national de ressources et formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue : ateliers enfants, formations, ressources pédagogiques. L'Association a été fondée, en partant de son expérience directe, par Anna Stevanato qui est actuellement en train de la diriger avec le soutien du Ministère de la Culture et de la Communication français, la Fondation de France, l'Académie de la Région Île de France, les villes de Paris et Montreuil et le réseau Ashoka.

161 <https://kamilala.org/pourquoi-un-concours-kamishibaï-plurilingue/>

Le succès de la première édition du Concours Kamishibaï plurilingue a poussé DULALA à reconduire le concours même en 2016, en l'ouvrant aux territoires d'outre-mer, et en 2017, en impliquant différentes structures de la francophonie (instituts et lycées français).

Dès 2018, DULALA cordonne et anime, grâce à l'investissement de structures partenaires diverses provenant de la Suisse, du Portugal, de la Vallée d'Aoste, du Canada et de la Grèce, KAMILALA, un réseau mondial d'acteurs amoureux des kamishibaïs et engagés pour une école inclusive et ouverte sur le monde. Depuis le 2018 donc, chaque année, c'est KAMILALA qui organise le *Concours kamishibaï plurilingue* auquel participe même la Vallée d'Aoste : ici, même si le français est la langue commune de la narration, les élèves intègrent aussi dans leurs histoires d'autres langues, dont le franco-provençal et le titsch, parlées en famille ou apprises à l'école¹⁶².

La dernière cérémonie de la remise des Prix du *Concours kamishibaïs plurilingues*, intitulée « Da minha janela para o mundo – De ma fenêtre vers le monde », s'est déroulée vendredi 22 mars 2019 et a été organisé, à Aoste, par l'Assessorat de l'éducation, de l'Université, de la Recherche et des Politiques de la jeunesse dans le cadre des initiatives liées aux Journées de la Francophonie 2019¹⁶³.

Pour l'année scolaire 2019/20, l'Assessorat¹⁶⁴ a renouvelé l'invitation des élèves des écoles maternelles, élémentaires et secondaires du premier degré à participer, en tant que région partenaire au projet de partenariat stratégique Erasmus+ KAMILALA au *Concours Kamishibaï plurilingue 2019-2020* dont le thème est « Je me souviens », inspiré de l'œuvre de Georges Perec.

162 <https://aostanews24.it/kamishibais-plurilingues-2019>

163 Ibidem.

164 Assessorat de l'Éducation, de l'Université, de la Recherche et des Politiques de la jeunesse, Circulaire du 9 septembre 2019, *Objet: Projet Erasmus+ 2019-1-FR01-KA201-062903 « Kamilala » – Concours Kamishibaï plurilingue 2019-2020 - « Je me souviens »*, Réf. / Prot. 16210/ss [En ligne] <http://www.scuole.vda.it/images/circolari/2019-2020/16210-19.pdf>

Bibliographie

- Candelier M., De Pietro J-F, Facciol R., Lörincz I., Pascual X., Schroeder-Sura A. (2012), *LE CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures . Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Graz. 2012.
- Casadei R. (2019), *Una storia che viene da lontano*, in “ Kamishibai : istruzioni per l'uso” a cura di Ciarcia P., Speraggi M. (2019), Edizioni Artebambini, Bazzano.
- Dallari M. (2019), *Kamishibai: il gioco del narrare*, in “ Kamishibai : istruzioni per l'uso” a cura di Ciarcia P., Speraggi M. (2019), Edizioni Artebambini, Bazzano.
- Lory M.-P. (2018), *Le kamishibai plurilingue : une pratique orale créative qui valorise la diversité linguistique et culturelle*, en Revue « Vivre le Primaire / automne 2018 » [En ligne] <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/10-lekamishibai.pdf>
- Montelle E. (2014), *La Boîte magique, le théâtre d'images ou kamishibai*, Callicéphale Éditions, Strasbourg.
- Say A. (2019), *L'uomo del kamishibai*, Edizione Artebambini, Bazzano (BO).
- Vernetto G. (2017), *Les Sacs d'histoires : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues » [En ligne], 43 | 2017, <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429
- Vernetto G. (2019), *Le Kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi*, « Éducation et sociétés plurilingues », [En ligne] 44 | 2018, [http:// journals.openedition.org/esp/2161](http://journals.openedition.org/esp/2161) ; DOI : 10.4000/esp.2161

Références sur internet

<https://www.dulala.fr>

<https://kamilala.org>

<https://aostanews24.it>

<http://www.scuole.vda.it/images/circolari/2019-2020>

Chapitre 4

Une enquête sur l'utilisation de Kamishibaï plurilingues en Vallée d'Aoste

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête menée dans le cadre de ce mémoire pour vérifier la diffusion et l'impact de cet outil dans les écoles de l'enfance de la Vallée d'Aoste. Il repose sur deux outils :

- l'enquête menée par le Département de la Surintendance aux écoles de l'Assessorat de l'éducation, de l'Université, de la recherche et des politiques de la jeunesse (Région autonome de la Vallée d'Aoste), dans les écoles de la région au cours de l'année scolaire 2018/19, pour collecter des données sur la mise en œuvre d'activités bi-plurilingues ;
- le Carnets de bord que les enseignants qui participent au Concours Kamishibaï plurilingue, organisé par le Département de la Surintendance aux écoles de l'Assessorat de l'éducation, de l'Université, de la recherche et des politiques de la jeunesse (Région autonome de la Vallée d'Aoste) remplissent pour rendre compte du parcours pédagogique qui a mené à la réalisation du kamishibaï présenté.

4.1. L'éveil aux langues dans les écoles de l'enfance valdôtaines et diffusion du Kamishibaï

L'éveil aux langues, illustré au troisième chapitre, est une approche pédagogique innovante, expérimentée dans de nombreux pays et notamment en France par l'Éducation Nationale dans le cadre du projet EVLANG.

L'EVLANG est un projet européen d'innovation pédagogique et de recherche, soutenu par la Commission européenne dans le cadre des actions Socrates-Lingua, qui s'est déterminé en juin 2001. Pendant plus de trois ans, de 1997 à 2001, des partenaires de la Suisse, de l'Italie, de l'Espagne et de la Belgique ont cherché à vérifier si les activités d'éveil aux langues à l'école primaire conduisaient bien aux effets escomptés. Il s'agit d'activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion, qui impliquent aussi bien des langues qu'on a pour objectif d'apprendre (comme la langue de l'école ou les langues étrangères proposées par l'école), que des langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner : langues de la famille, langues présentes dans l'environnement ou toutes les autres langues du monde, sans en exclure aucune a priori.

L'objectif est de développer une ouverture à la diversité linguistique et humaine et de développer des capacités d'observation qui aident aux apprentissages. Il s'agit d'une démarche ludique qui s'adresse à tous, de la petite enfance à l'âge adulte, à travers un travail autour des langues qui permet de développer des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle ; de développer les capacités d'écoute, d'observation, de comparaison et de réflexion sur les langues ; de reconnaître et valoriser les langues des uns et des autres.

Dans le contexte valdotain, le dispositif théâtral du *kamishibai* a permis de développer beaucoup d'activités en faveur de l'éveil aux langues, de la découverte d'autres langues et cultures et de l'implication des parents dans des activités de classe. « Ces activités - explique G. Vernetto - favorisent la sensibilisation à la diversité des langues et des cultures et l'ouverture sur l'autre, l'intégration positive du plurilinguisme des élèves, la représentation de soi comme pluriel ; le développement de la conscience linguistique et de la capacité de comparer les langues et d'opérer des transferts d'une langue à

l'autre¹⁶⁵ ».

En Vallée d'Aoste, les écoles privilégient les versions bilingues italien-français du kamishibai parce qu'elles « favorisent l'acquisition de compétences de lecture dans les deux langues de scolarisation du système éducatif¹⁶⁶ ». Mais, en envisageant la promotion du plurilinguisme à travers le conte, la narration peut être même élargie à d'autres langues par les enseignants, un autre adulte (parents, grands-parents, d'autres enseignants) ou des élèves plus grands.

En 2018, le Département de la Surintendance des écoles de la Vallée d'Aoste a mené une enquête sur tout le territoire valdôtain, dans les écoles de l'enfance, qui a montré que, dans toutes les classes de l'école de l'enfance de toutes les institutions scolaires de la région sauf une, on programme des activités didactiques bi-plurilingues¹⁶⁷.

Le nombre de langues abordées par l'éveil aux langues se situe entre un maximum de 7 langues et un minimum de 4 langues : les langues les plus impliquées sont le français (88% des institutions) et l'anglais (96%) ; suivent l'italien et le franco-provençal, avec un pourcentage ex-aequo de 72%. Les langues des familles d'origine entendues comme langues d'immigration représentent 68%, tandis que le titsch, l'espagnol et le L.I.S. occupent un taux minimal (28%)¹⁶⁸.

La mise en œuvre d'activités en accord avec les approches plurielles a eu lieu, dans les écoles valdôtaines grâce aussi à l'engagement d'experts externes comme, par exemple, des étudiants universitaires ; des stagiaires ; des médiateurs culturels de langue arabe, roumaine, française et allemande ; l'intervention d'un chercheur dans le cadre du Projet européen « Lecturio¹⁶⁹ Plus ».

165 Vernetto G. (2018), « Le kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues*, p. 18 [En ligne], 44 | 2018, mis en ligne le 08 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/2161> ; DOI : 10.4000/esp.2161

166 Ivi, p. 19.

167 SREV 2018.

168 Idem.

169 Le projet Lecturio+ produit des ressources pour l'apprentissage destinées à de très jeunes enfants non encore lecteurs, et pour des enfants lecteurs à besoins

L'éveil aux langues a favorisé la connexion et la participation de 56% des écoles valdôtaines¹⁷⁰ à d'autres projets interdisciplinaires en plus de « Lecturio Plus », les classes ont participé au Concours Cerlogne¹⁷¹ et au Concours Kamishibaï plurilingue. Le Kamishibaï s'avère donc l'un des outils les plus employés pour encourager et promouvoir l'éveil aux langues : avec un pourcentage d'utilisation, dans les écoles de l'enfance, de 96% (à *ex-aequo* avec les boîtes à histoires), le Kamishibaï résulte un instrument de grande portée grâce à sa simplicité :

- du texte. Les personnages, humains ou animaux, sont en nombre réduit et les contes sont simples, épurés de tout ce qui n'est pas narratif (descriptions, pensées des personnages), des textes clairs et directs, des phrases courtes et des formes verbales simples, des dialogues prépondérants ;
- de l'image. Les scènes aussi sont simples, l'utilisation de la couleur est au service du ton de l'histoire et des sentiments des personnages et textes et images sont en lien étroit;
- d'utilisation. Il s'agit, en effet, une petite mallette que le conteur peut installer partout, à n'importe quel moment¹⁷².

Dans une interview sur la Francophonie transmise par TV5MONDE,

particuliers. La famille, les enseignants, et les autres professions en contact avec ces enfants sont visés pour l'utilisation de ces ressources qui peuvent être des objets à manipuler, des documents sur papier ou des objets numériques. Elles seront toutes plurilingues, en concernant toutes les langues des zones géographiques des partenaires, y compris les langues de l'immigration. Les principes auxquels le projet s'inspire sont de penser globalement les apprentissages de l'enfant, en faisant en sorte que toute la société y participe, et d'envisager le plurilinguisme et la lecture comme leviers de la réussite scolaire. <https://www.miriadi.net/projet-lecturio-en-bref>

170 SREV 2018.

171 Chaque année, l'Assessorat organise, en collaboration avec le Centre d'Études Franco-provençales René Willien de Saint-Nicolas, le Concours Cerlogne dont la première édition remonte à 1963. Ce concours intéresse tous les ans de nombreux élèves des écoles maternelles, élémentaires et moyennes de la Région. Son but est d'initier les élèves à la recherche de documents en patois appartenant à la tradition orale, sur un thème concernant la civilisation alpestre variant chaque année, et de stimuler l'intérêt des jeunes générations pour leur dialecte. <http://www.patoisvda.org/gna/index.cfm/concours-cerlogne-vallee-d-aoste.html>

172 Vernetto G. (2018), op.cit., pp. 10-11.

Gabriella Vernetto, Inspectrice de français de la Région autonome de la Vallée d'Aoste, explique qu'« en général, les élèves valdôtains ont des bons résultats surtout à l'écrit, mais ils ont du mal à s'exprimer en français du fait qu'il utilisent rarement cette langue quand ils sont en dehors du contexte scolaire [...] le multilinguisme de la région est un atout qu'il faut exploiter en le faisant entrer à l'école, en intégrant à l'école les langues de la famille, que ce soient les langues patrimoniales, que ce soient les langues de l'immigration¹⁷³ ».

Dans ce domaine, les activités d'éveil aux langues, mises en place grâce à des outils (comme les sacs d'histoires, les boîtes à histoires et les kamishibaïs), permettent la sensibilisation linguistique, la valorisation des langues et du patrimoine culturel des enfants.

L'élément essentiel de ses instruments, et du kamishibaï en particulier, c'est le conte parce qu'il donne du sens à la langue : « le fait de raconter une histoire à quelqu'un en langue différente est porteur de sens pour les enfants¹⁷⁴ » car ils s'intéressent à une langue seulement quand cette langue a du sens, raconte quelque chose. C'est pour cette raison, donc, que le kamishibaï s'inscrit de droit entre les outils les plus exploités dans les écoles de l'enfance de la Vallée d'Aoste.

4.2. Le Concours Kamishibaïs plurilingues en Vallée d'Aoste

KAMILALA¹⁷⁵ - on l'a déjà anticipé dans le chapitre précédent - est un réseau international d'acteurs de l'éducation réunis par une perspective commune : faire de la diversité linguistique et culturelle une richesse à valoriser. Lancé en 2018 par l'Association DULALA (D'Une Langue A l'Autre), le réseau s'est construit grâce à l'investissement de structures partenaires diverses provenant de la

173 TV5MONDE, Émission du samedi 30 janvier 2016, *Comment maintenir le multilinguisme en Val d'Aoste ?*, Gabriela Vernetto, inspectrice de français de la Région autonome de Vallée d'Aoste.

<https://www.youtube.com/watch?v=3NiAYjOT7wM>

174 Idem.

175 Visiter le site <https://kamilala.org/>

Suisse, du Portugal, de la Vallée d'Aoste, du Canada et de la Grèce, dont l'objectif principale est de fédérer une communauté internationale autour d'un même projet éducatif inclusif pour répondre à de multiples enjeux : renforcer la pertinence et la visibilité d'une éducation ouverte sur la diversité des langues et cultures ; impulser un projet transdisciplinaire favorisant l'apprentissage de l'écriture, de la lecture, des arts plastiques ainsi que la découverte d'une diversité de langues et cultures ; développer les compétences psycho-sociales nécessaires à l'école métissée du 21ème siècle : l'empathie, la curiosité, l'ouverture, la tolérance.

De nos jours, l'éducation plurilingue et interculturelle est, sans aucun doute, fondamentale parce qu'elle permet aux enfants de renforcer l'apprentissage de la langue de l'école tout en s'ouvrant à la diversité des langues et des cultures du monde ; rapprocher les parents allophones de l'école ; et créer un climat favorable aux apprentissages.

Dans ce domaine, les projets à visée artistique sont des alliés précieux pour le développement de l'éducation plurilingue. C'est pour ça que le Concours Kamishibai plurilingue représente une formidable opportunité pour rentrer dans l'éducation plurilingue à travers un projet artistique ouvert sur les langues de la classe.

La Région autonome de la Vallée d'Aoste, qui doit son statut d'autonomie à la présence sur son territoire de langues minoritaires, a réalisé un système d'éducation bi-plurilingue qui prend en compte cette réalité multilingue et la valorise. Le département de la Surintendance aux écoles de l'Assessorat de l'éducation, de l'Université, de la recherche et des politiques de jeunesse, responsable du système éducatif de la région et de la mise en œuvre des politiques éducatives en faveur du plurilinguisme, est devenue partenaire, en 2018, de KAMILALA.

À partir de cette date, l'Assessorat soutient, la participation des écoles valdôtaines au Concours Kamishibai plurilingue qu'il organise

et dont les classes ayant reçu un premier prix ont le droit de participer au Concours supranational, organisé par KAMILALA.

Le défi du concours, a expliqué l'assesseure valdôtaine Chantal Certan,

« est de promouvoir la paix et favoriser le vivre ensemble au sein de la société, à travers l'éducation des enfants à la diversité des langues et cultures. L'éducation plurilingue et interculturelle est un enjeu majeur pour l'école du 21ème siècle et la recherche scientifique a montré qu'elle est profitable à tous les enfants, car elle permet de renforcer l'apprentissage des langues de l'école, tout en s'ouvrant à la diversité des langues et cultures du territoire et du monde, de rapprocher les parents de l'école, et de créer un climat favorable aux apprentissages. Dans ce sens, le Concours Kamishibaï plurilingue représente l'opportunité pour rentrer dans l'éducation plurilingue à travers des projets interdisciplinaires ouvert sur les langues de la classe, de l'environnement des élèves, les arts, les technologies ainsi que d'autres disciplines¹⁷⁶ ».

Pendant l'année scolaire 2018/19, plus de 700 élèves de l'école de l'enfance, primaire et secondaire du premier degré de douze établissements scolaires de la Région ont participé au Concours en créant des planches pour kamishibaïs, en s'inspirant du vers du poète portugais Fernando Pessoa « Da minha janela para o mundo ».

Les lauréats du concours pour l'école de l'enfance¹⁷⁷ ont été :

- premier prix pour l'école de Derby de l'Institution scolaire « Valdigne Mont-Blanc » ;
- deuxième prix ex-aequo pour l'école La Sounère de Châtillon de l'Institution scolaire « Prosper Duc » et l'école de Morgex de l'Institution scolaire « Valdigne Mont-Blanc » ;
- prix spécial pour la valorisation du contexte pour les écoles de Ruelle et Émarèse de l'Institution scolaire « Ottavio Jacquemet » de Verrès ;

176 Article en ligne publié par le journal online *AostaOggi* le 23 mars 2019, consulté le 28 février 2020 <https://www.aostaoggi.it/attualita/eventi/14483-remise-des-prix-du-concours-kamishibai-plurilingue-2018-2019.html>

177 Ibidem.

- prix spécial pour l'efficacité des images pour l'école « Monseigneur Jourdain » d'Aoste ;
- troisième prix ex-aequo pour l'école « Octave Bérard » de Chesallet-Sarre de l'Institution scolaire « Jean-Baptiste Cerlogne », l'école de Verrès de l'Institution scolaire « Ottavio Jacquemet », l'école « Saint-Joseph » d'Aoste et l'école « Quartiere Dora » de l'Institution scolaire « Saint-Roch » d'Aoste.

Pour l'école primaire¹⁷⁸, les lauréats ont été :

3. premier prix pour un groupe de classes de l'Institution scolaire « Émile Lexert » ;
4. deuxième prix pour les classes de 2A et B de l'Institution scolaire « Unité des communes Mont-Émilis 2 » de Quart ;
5. prix spécial pour l'efficacité des images pour les classes des écoles de l'enfance et primaire de Gressoney-La-Trinité de l'Institution scolaire « Unités des communes Walser et Mont-Rose B » de Pont-Saint-Martin ;
6. troisième prix ex-aequo pour les classes de 3A et B, ainsi que de 4A et B de l'Institution scolaire « Ottavio Jacquemet » de Verrès, de 5B de l'Institution scolaire « Luigi Einaudi » d'Aoste et deux classes de Saint-Pierre de l'Institution scolaire « Jean-Baptiste Cerlogne ».

Pour l'école secondaire du premier degré¹⁷⁹, les lauréats ont été :

- premier prix ex-aequo pour la classe de 2A de l'Institution scolaire « Émile Lexert » d'Aoste (Voir Annexe A) et de 2B de l'Institution scolaire « Borgotaro » de Borgo Val di Taro ;
- troisième prix ex-aequo pour les classes de 2A et B de Valtournenche de l'Institution scolaire « Abbé Trèves » de Saint-Vincent et de 1C de l'Institution scolaire « Émile Lexert » d'Aoste.

178 Ibidem.

179 Idem.

Un prix spécial a été décerné à l'Institution scolaire « Ottavio Jacquemet » de Verrès pour l'ensemble des productions présentées, qui témoignent de l'engagement de cet établissement en faveur de la promotion de la francophonie et du plurilinguisme¹⁸⁰.

Pour l'année scolaire 2019/20, l'Assessorat a renouvelé l'invitation au Concours des élèves des écoles maternelles, primaires et secondaires du premier degré à participer, en tant que région partenaire au projet de partenariat stratégique Erasmus+ KAMILALA.

Cette fois, le thème « Je me souviens » est inspiré de l'œuvre de l'écrivain et verbicruciste français Georges Perec.

Le Concours est actuellement en cours : la remise des prix du Concours aurait dû avoir lieu le 11 mars 2020, de 14h30 à 16h30, à Aoste, dans la salle Maria Ida Viglino du Palais Régional, mais elle a été reportée à une date ultérieure à cause des dispositions ministérielles adoptées pour limiter la propagation du virus COVID-19.

4.2.1 Analyse des Carnets de Bord 2019¹⁸¹

Les enfants participants au Concours kamishibai régional pour l'année scolaire 2018/19 ont été, dans l'ensemble, 712 : ils ont participé neuf écoles de l'enfance, huit écoles primaires et quatre écoles secondaires du premier degré.

Les enseignants des classes impliquées ont rempli, à la fin du projet, des carnets de bord dont les résultats nous ont permis d'avoir une image plutôt claire de l'utilisation et des implications du Kamishibai sur le sol valdôtain. À travers ces carnets, on peut donc souligner quelques éléments fondamentaux qui caractérisent le kamishibai comme outil précieux pour l'éveil aux langues et la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme en Vallée d'Aoste.

180 Idem.

181 Région Autonome de la Vallée d'Aoste, Concours kamishibai plurilingue 2018/19. Carnets de bord des enseignants 2019 (Inédits). Voir Annexe B

Les langues impliquées

Les données les plus intéressantes concernent les langues utilisées pour créer les histoires : le français a été la langue commune de la narration (dans 18 écoles sur 21 participantes), mais les élèves ont intégré aussi, dans leurs histoires, plusieurs autres langues, dont la deuxième et la troisième place sont occupées par l'anglais (14 écoles sur 21) et le franco-provençal (12 écoles sur 21). Les autres langues impliquées pour la réalisation des Kamishibaïs ont été : le titch, le moldave, l'arabe, le roumain, le chinois, l'espagnol, le swahili, le russe, le portugais, le punjabi, l'urdu, l'albanais, l'allemand, le suédois, le marocain et le polonais. Les histoires ont été même traduites en dialecte *calabrese, friulano, ligure* et *sardo*. Ça veut dire que les enseignants ont accordé la priorité des choix linguistiques aux langues étudiées ou prévues par les programmes scolaires, mais ont même valorisé les langues ou les dialectes des familles d'origine des élèves. En plus, on peut remarquer que seulement une école a produit un kamishibaï vraiment plurilingue, c'est à dire une histoire dans laquelle plusieurs langues font leur apparition conjointement : « nous avons travaillé – écrivent les enseignants – à la rédaction d'un texte unique en langue française, en insérant dans le récit les phrases dans les autres langues, choisissant quelques formules de salutation et les structures répétitives à l'intérieur des dialogues, parce que nous pensons qu'ainsi elles peuvent être plus facilement comprises et mémorisées et parce qu'elles font référence aux expériences précédemment décrites dans le journal de bord¹⁸² ». Dans ce cas-là, le récit a été présenté aux enfants d'abord en langue française sans aucune difficulté de compréhension relevée et puis « progressivement nous insérions les paroles choisies en langue espagnole, anglaise, portugaise, roumaine et franco-provençale. Nous

182 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (P ; 2).

avons choisi les langues familières présentes dans notre école¹⁸³ ».

La participation des familles

La traduction des planches en plusieurs langues, souvent des langues pas connues par tous, partagées seulement par une minorité à l'intérieur de la classe et que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner, a entraîné un fort engagement des familles des élèves : le rôle actif des parents des enfants a été signalé par la plupart des écoles participantes (18 écoles sur 21). Certaines familles sont intervenues directement en classe : « Les parents sont venus en classe pour raconter des histoires, des comptines, chanter des chansons, montrer des objets typiques de leur culture ou de cultures et pays qu'ils ont connus pendant leurs voyages¹⁸⁴ ». D'autres ont collaboré de l'extérieur, en remplissant des questionnaires formulés en classe qui enquêtaient sur les coutumes des différentes cultures ou de la traduction de certains mots, et envoyés à la maison à l'aide des enfants : « On a eu la collaboration d'une maman russe, d'un papa anglais et d'une grand-mère roumaine pour les réponses à un questionnaire sur les mots en plusieurs langues¹⁸⁵ » ; « Les familles ont répondu au questionnaire pour connaître une réalité musicale dans leur pays d'origine. Dans les langues arabe et panjabi ils ont écrit dans les caractères¹⁸⁶ » ; « Les familles ont joué un rôle très important : elles nous ont aidés dans les tâches de traduction des phrases, de prononciation des mots insérés, de lecture et de correction du texte tout au long de sa rédaction¹⁸⁷ ».

La participation des familles, très souhaitée, a favorisé l'intérêt, l'engagement, la sensibilisation des enfants, ainsi qu'un fort sens d'appartenance, de fierté et d'acceptation : « Le rôle des familles a

183 Idem.

184 lvi (O ; 3).

185 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (O ; 6).

186 lvi, (O ; 7).

187 lvi, (O ; 13).

été plutôt d'appuis pour les différentes langues que nous avons employées dans les activités de cette période, elles n'ont pas nécessairement été toutes utilisées dans le kamishibai, mais elles ont eu une grande importance pour sensibiliser les enfants à l'ouverture vers les langues et vers les cultures¹⁸⁸ ».

L'Éveil aux langues et l'éducation plurilingue

Les données nous montrent que le projet de création d'un kamishibai s'est bien intégré dans le programme pédagogique : dans le cadre de l'éveil aux langues, les enfants ont pu construire leur propre identité et se rapporter avec les autres, apprendre à respecter différentes cultures ; travailler sur les connaissances du monde environnant ; et être mis en face « de la variété d'une société plurilingue et multiculturelle¹⁸⁹ ».

L'activité a eu un fort impact sur l'ouverture aux langues, en favorisant, entre les élèves, la sensibilité vis-à-vis de la diversité des langues (témoigné par 7 écoles sur 21) ; la curiosité (12 écoles sur 21) ; un sentiment de fierté (4 sur 21) ; et l'envie de partager sa propre langue d'origine.

L'idéation du kamishibai, déclarent les enseignants, « nous a permis de mettre en lumière l'importance de l'éducation plurilingue ; dans l'école elle joue un rôle d'ouverture au monde et d'intégration sociale vis-à-vis des familles qui ne sont pas italiennes [...] Désormais les enfants sont en train d'écouter, d'apprécier, de jouer et d'apprendre les histoires du kamishibai. Nous décidons d'en faire une copie pour les parents, en l'accrochant dans la salle d'entrée de l'école, de telle manière qu'ils puissent partager notre parcours plurilingue et rendre public notre travail¹⁹⁰ ».

Les succès de cet outil est donc là, dans la découverte de l'autre,

188 Ivi, (O ; 10).

189 Ivi, (R ; 6).

190 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (S ; 2).

de sa langue et de sa culture, dans le partage de coutumes et d'idées, dans l'acceptation de la diversité, mais surtout dans la communication entre les copains et avec les adultes de la classe et des familles.

L'exploitation du kamishibai et la narration à travers ses planches permettent de travailler beaucoup sur les langues : discrimination sonore, découverte d'affinités entre les sons, comparaison entre les différentes écritures, enrichissement lexicale, réflexion linguistique, développement de la capacité d'écoute. Mais ils stimulent aussi le renforcement de compétences transversales et interdisciplinaires : « après l'importance de l'envie d'utiliser différentes langues, nous avons vu que les enfants étaient plus attentifs vis-à-vis des aspects qu'on avait soulignés dans les activités, comme par exemple l'aspect scientifique (vérification des hypothèses ...), l'aspect expressif (langages, dessins, théâtralité...), l'aspect émotif (moi et les autres ...). Les enfants ont une façon plus consciente d'apprendre¹⁹¹ » ; « Les élèves ont reçu des "stimuli" qui ont renforcé leur idée de connaître les différentes langues comme enrichissement personnel¹⁹² » ; « Le projet a permis de consolider la connaissance et la sensibilité à l'égard des thèmes dont on a parlé précédemment d'une façon active, en se mettant à la place des acteurs du récit¹⁹³ ».

L'interdisciplinarité

La caractéristique la plus évidente du kamishibai est, sans doute, sa versatilité et donc son interdisciplinarité, c'est à dire la possibilité de connecter et d'associer plusieurs domaines d'études dans un seul outil. Les données tirées des carnets de bord le démontrent clairement : presque toutes les écoles déclarent l'importance de l'outil pour l'avancement dans la communication en langue

191 Ivi (S ; 10).

192 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (S ; 12).

193 Ivi (S ; 21).

maternelle, à la fois oralement (à l'école de l'enfance), à la fois par écrit (à l'école primaire ou secondaire) ; dans la communication en langues étrangères ; dans la compréhension des autres langues et des autres cultures ; et par rapport à l'aptitude à participer de manière efficace et constructive à la vie scolaire. Mais plusieurs écoles ont même souligné l'utilité du kamishibai qui peut facilement devenir un outil par lequel pouvoir aborder :

- des activités musicales et artistiques (« Ils ont appris la technique du *compositing* à travers le collage. Ils ont créé des instruments avec du matériel de recyclage¹⁹⁴ ») ;
- des questions environnementales (comme, par exemple, le réchauffement climatique global¹⁹⁵) ;
- des problématiques relationnelles et affectives (comme l'inclusion ou l'accueil ou « être à l'aise à l'école¹⁹⁶ », « On a vu que les élèves dans une situation inclusive, ont exercé une méthodologie démocratique. Ils ont appris à réfléchir à leurs sentiments et à dire au public ce que l'on pense¹⁹⁷ », « Il a augmenté l'estime de soi. Pour les élèves étrangers la satisfaction d'avoir employé la langue maternelle de leurs parents dans un contexte scolaire¹⁹⁸ », « Ils étaient curieux ... tout le monde voulait mieux connaître le chinois¹⁹⁹ ») ;
- des stratégies didactiques et d'apprentissage (« Du point de vue pédagogique, le projet a favorisé l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), le soutien entre pairs (*peer tutoring*), l'apprentissage actif et expérientiel, c'est à dire apprendre en faisant (*learning by doing*)²⁰⁰ »).

194 Ivi (S ; 19).

195 Ivi (R ; 21).

196 Ivi (R ; 12).

197 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (R ; 19).

198 Ivi (U ; 19).

199 Ivi (U ; 22).

200 Ivi (R ; 13).

Points forts du kamishibai et difficultés rencontrées

En tressant tous ces brins, les résultats tirés des Carnets de bord 2019 ont mis en évidence très peu de difficultés par rapport aux nombreux points forts rencontrés pendant l'activité de préparation des kamishibais.

Les enseignants se sont déclarés satisfaits de l'activité, mais certains se sont plaints d'avoir rencontré quelques difficultés dans la planification et dans la conception de l'outil à cause des « demandes trop restrictives pour la réalisation des planches²⁰¹ » ; d'autres ont rencontré « des petits obstacles liés surtout au manque de temps pour la réalisation des planches qui auraient eu besoin de soins spéciaux²⁰² » ; d'autres encore ont remarqué que « le format des planches ne correspond vraiment pas à un format standard, cela a représenté une difficulté en plus pendant la réalisation des planches mêmes. Ce serait plus pratique l'emploi d'un format standard²⁰³ ».

Certains enseignants ont été bien satisfaits de l'expérience, mais le travail a été lourd à cause de l'hétérogénéité des groupes, du manque d'autonomie de certains élèves, du manque de temps pour régler certaines difficultés ; de la faiblesse des compétences en production écrite et informatiques ; de l'emploi du temps (organisation du travail, manque d'heures de programmation et difficultés d'organisation des heures de travail en classe) ; de l'absence de compétences en dessin²⁰⁴.

Les points forts repérés sont beaucoup plus nombreux :

- l'efficacité des matériaux fournis, l'utilité des documents mis à disposition par l'Assessorat et les instructions pour la réalisation des kamishibais fournis par le site de KAMILALA ;
- l'innovation de la suggestion car « dans mon métier il y a toujours une exigence de renouvellement et ce projet m'a

201 lvi (V ; 5).

202 lvi (V ; 12).

203 lvi (Y ; 20).

204 Résultats tirés des Carnets de bord 2019 (V ; 20).

conduit à “essayer à..”²⁰⁵ »

- « le renforcement de la collaboration entre les enseignants²⁰⁶ » ;
- il s'agit d'une expérience stimulante et enrichissante ;
- l'interdisciplinarité (« C'est l'opportunité de développer des compétences dans plusieurs domaines: inclusion, coopération, créativité, narration, thèmes transversales aux disciplines, conscience²⁰⁷ ») ;
- l'implication des familles ;
- le renforcement de la motivation à apprendre entre les enfants ;
- les retombées positives.

Le projet a été, dans l'ensemble, très satisfaisant et très gratifiant, mais quelque enseignant a proposé, comme suggestion, d'envisager un rendez-vous final où tous enfants qui ont participé au Concours puissent échanger des conseils ou des opinions avec les autres.

4.2.2. Analyse des Carnets de Bord 2020²⁰⁸

Les informations à propos de l'édition 2019/2020 du Concours Kamishibaï plurilingue régional sont, pour l'instant, encore partielles car la Surintendance aux études n'a pas encore obtenu la restitution des carnets de bord 2020 de toutes les écoles participantes.

Actuellement, donc, on peut affirmer que les écoles valdôtaines qui ont participé au Concours ont été environ treize (quatre écoles de l'enfance, cinq écoles primaires et quatre écoles secondaires de premier degré) pour un total, approximativement, de 315 élèves.

Même si les données sont incomplètes, on peut, quand même, commencer à faire des évaluations à propos des résultats et des

205 Ivi (U ; 12).

206 Ivi (U ; 9).

207 Ivi (X ; 21).

208 Région Autonome de la Vallée d'Aoste, Concours kamishibaï plurilingue 2018/19. Carnets de bord des enseignants 2019 (Inédits). Voir Annexe C.

effets produits par le projet.

Les langues impliquées

Presque tous les kamishibaïs ont été rédigés aussi bien en français (11 écoles sur 13) qu'en anglais (10 écoles sur 13). L'anglais a été favorisé surtout dans l'école primaire et secondaire où les enseignants ont déclaré avoir profité de l'occasion et du projet pour « travailler pendant les heures de ELI (Educazione Linguistica Integrata) en français, italien et anglais en abordant un thème d'histoire de façon différente²⁰⁹ » ; et parce que « ce projet offre la possibilité de mettre en œuvre des activités variées de lecture, d'écoute, de création des histoires et des images²¹⁰ ».

Mais les langues impliquées ont été, quand même, nombreuses : espagnol, portugais, roumain, chinois, allemand, arabe, albanais, moldave, suédois, titch, nepalais, franco-provençal et lary (Congo). Les dialectes non plus n'ont pas été négligés comme le piémontais, le milanais et le napolitain à démonstration de la grande variété linguistique présente sur le territoire de la Vallée d'Aoste : il est très intéressant de remarquer que seulement dans trois écoles les enseignants ont déclaré avoir choisi eux-mêmes les langues à impliquer dans le projet, tandis que dans la plupart des écoles (7 sur 13), ont été les élèves à choisir et à proposer les langues pour les traductions des histoires. Il s'agit, en effet, surtout de langues parlées en famille (12 écoles sur 13), mais le choix a été déterminé même par les langues apprises en classe (11 sur 13), en fonction de l'histoire (8 sur 13) et par suite de discussions en classe.

La possibilité dérivant du kamishibaï d'aborder plusieurs langues différentes pour raconter les histoires a permis de transformer l'étude et la découverte linguistique en un jeu²¹¹, de maîtriser mieux les

209 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (M ; 8).

210 Ivi (M ; 10).

211 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (AE ; 5).

langues connues, l'ouverture aux langues étrangères (« ouverture vers l'arabe, langue du nouvel élève arrivé en classe. L'ouverture n'a pas été seulement linguistique : ce projet a permis une meilleure intégration et a donné des occasions "naturelles" de parler de différence et de richesse ; plus de "dignité" envers le patois, notre langue régionale, que peu d'élèves maîtrisent ; curiosité liée à la difficulté de prononciation de l'arabe et du chinois ; intérêt vers le portugais et ressemblance avec les autres langues néo-latines²¹² »).

Le kamishibai et sa structure

Une constatation intéressante qui ressort des carnets concerne la structure de l'outil: les enseignants ont, en effet, remarqué que la structure du kamishibai a considérablement favorisé la décision de participer au projet parce que une histoire découpée est plus claire et simple ; parce que, à travers l'outil, l'on assiste à la mise en valeur des langues régionales et des langues parlées en famille ; parce que, grâce à sa simplicité, « le kamishibai est très fascinant et très motivant²¹³ » ; parce que le kamishibai « a donné l'occasion de toucher des thèmes tels que l'immigration, les différences, les richesses, mais dans une forme ludique²¹⁴ » ; et parce qu'il a permis « l'ouverture et l'attention à la société plurilingue, présente à l'intérieur de l'école. Inclure les familles dans l'éducation plurilingue, favoriser le vivre ensemble, développer des attitudes accueillantes envers la diversité. Un sillon qui nous semble importants face aux manifestations de rejet de l'autre qui font souvent l'actualité²¹⁵ ».

De façon schématique, les caractéristiques du kamishibai qui en ressortent sont donc les suivantes :

- la qualité du réseau ;
- la simplicité (de structure, d'histoire, d'exploitation) ;

212 Ivi (AE ; 7).

213 Ivi (AI ; 13).

214 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (AI ; 7).

215 Ivi (AI ; 9).

- l'interdisciplinarité ;
- la valorisation de toutes les langues ;
- la fascination de l'outil ;
- la motivation que l'outil inspire et fait grandir ;
- la participation des enfants, des adultes, des familles.

La participation des enfants et des familles

Tous les enseignants ont confirmé la pleine et active participation des élèves aux activités relatives au développement du projet.

« Les enfants ont été les vrais protagonistes du travail²¹⁶ », ils écrivent, « ils ont tout réalisé en groupe²¹⁷ ».

Les enfants ont élaboré l'histoire : du choix des sujets et des personnages, à l'écriture des dialogues, aux idées visuelles, « aux choix des animaux à insérer dans l'histoire qui se relie à un problème de la planète (pollution des mers: tortue; désertification: chameau; incendies: perroquet; fonte des glaces: ours, risque d'extinction d'espèces animales: panda)²¹⁸ ».

Le travail d'élaboration des tableaux du kamishibai a engagé les enfants pendant les mois : certains enfants connaissaient déjà le kamishibai et, donc, il n'a pas été difficile de leur proposer d'inventer des histoires et de dessiner des récits en utilisant cet instrument didactique.

Dans la presque totalité des cas (12 témoignages sur 13), les élèves ont conçu l'histoire, ainsi que les illustrations.

Les données montrent que les enfants ont travaillé tant de manière individuelle que collective, en sous-groupes, pour l'élaboration de l'histoire, mais, pour quelqu'un, « il y a eu l'alternance des rôles à l'intérieur du groupe et la mise en commun

216 Ivi (R ; 5).

217 Ivi (R ; 6).

218 Ivi (R ; 7).

des idées pour l'élaboration finale²¹⁹ ».

Dès les carnets, l'on apprend que, même cette année, l'engagement des familles a été considérable, mais aussi qu'on a assisté à l'intervention d'un ex-élève, d'un expert de linguistique et d'un élève d'une autre classe : l'aide de tous donc est très important pour la réalisation d'un bon projet commun où chacun peut mener ses propres qualités, connaissances, contributions.

L'interdisciplinarité

La possibilité donnée par le kamishibai d'aborder différents domaines d'études a été soulignée, par les enseignants, même dans cette édition.

La totalité des écoles de l'enfance qui ont participé au Concours ont utilisé le kamishibai surtout pour l'éveil aux langues : pour favoriser la découverte et la rencontre avec les langues que les enfants s'approprient à apprendre, ainsi que celles que l'école n'a pas l'intention d'affronter en qualité de sujets d'étude.

Mêmes les écoles primaires et secondaires se sont focalisées beaucoup sur les langues, en particulier sur la réflexion des structures linguistiques, dans l'élargissement du vocabulaire et du lexique, dans la comparaison entre les différentes langues, sur le renforcement dans l'expression et de la production orale et écrite : après avoir analysé les légendes de la tradition valdôtaine, par exemple, des enseignants ont invités les élèves à écrire et inventer des légendes. Cependant d'autres enseignants ont profité de cet outil pour aborder « un travail sur l'écoute, la lecture à haute voix, l'écrit et aussi le visuel²²⁰ ».

Des autres encore ont commencé par les langues pour aborder, ensuite, des thèmes de réflexion concernant l'environnement : « J'avais l'intention de proposer des jeux linguistiques et des

219 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (S ; 13).

220 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (O ; 10).

productions différentes par rapport à celles auxquelles ils étaient habitués (et en les reliant au thème, j'ai proposé des acrostiches, des activités sur les souvenirs d'enfance, en partant aussi du livre "Je me souviens"). Je voulais aussi les solliciter à propos de l'environnement. C'est justement à partir film-documentaire "Home", vu avec la classe en début d'année, que les élèves ont imaginé le sujet et ont inséré l'idée de passé, de présent et de futur associé à des personnages, les animaux, habitants des endroits différents de la planète. La classe a repris aussi les considérations faites l'année passée lors de la participation au Concours Cerlogne (concours régional pour valoriser le patois) pour lequel ils avaient interviewé leur grands-parents à propos des changements de notre environnement. Pour ce concours on avait donc déjà fait des réflexions sur la/les langues, que j'ai reprises²²¹ ». Dans ce cas-là, on peut même remarquer la possibilité de poursuivre un travail de continuité entre les activités et les projets présentés à la classe, en donnant à l'outil un rôle de connecteur entre les connaissances acquises et les expériences vécues et en rendant les apprentissages des enfants plus complets et significatifs.

L'exploitation partagée et la création ensemble d'un kamishibai a même contribué à améliorer les compétences sociales des enfants qui ont exercé leur capacité à collaborer et à coopérer vers un but commun.

Grace à une approche interdisciplinaire donc, favorisée par l'outil, les enseignants ont pu proposer des activités différentes et motivantes et développer, de cette manière, des compétences linguistiques, artistiques, sociales et des savoir-faire.

Certains ont exploité un sujet d'histoire ou de géographie pour réaliser le texte plurilingue. À ce propos, un témoignage intéressant nous provient d'une enseignante qui a écrit : « étant en classe de troisième, on a choisi un thème d'histoire du XXe siècle lié à la

221 Ivi (O ; 10).

mémoire : la Shoah, en corrélation aussi avec le thème général 'Je me souviens'. Plus en particulier on a sélectionné une histoire concernant un objet de tous les jours : une chaussure d'enfant. On a réinterprété une poésie de Joyce Lussu, en utilisant la technique scénique du film 'Schindler's list'. Enfin on a réfléchi sur la poésie en occasion du 'giorno della memoria', 27 janvier 2020²²² .»

Dans l'ensemble, selon les dépositions des enseignants, l'utilisation du kamishibai a permis de travailler sur le respect des différences, sur la coopération active, la création des planches (imagination, habiletés artistiques et manuelles), le savoir-faire, les respect de dispositions et règlements, la communication et le partage, l'acceptations des points de vue des autres.

Points forts du projet, difficultés rencontrées et suggestions

Pour conclure, les résultats tirés des Carnets de bord 2020 ont mis eux-mêmes en lumière beaucoup de points forts et quelques difficultés rencontrés pendant la réalisation du projet.

Certains ont rencontré des obstacles :

- dans le thème imposé par le Concours car « dans un premier temps j'ai eu de la peine à la démarche car JE ME SOUVIENS pour les tout petits est assez difficile à retenir. Les souvenirs sont pas du tout faciles à rester si valoriser...²²³ » écrit une enseignante de l'école de l'enfance ;
- la planification des planches qui exige une grande attention et beaucoup de temps ;
- l'organisation et la gestion de l'activité (« au début, le travail paraissait plus simple. Le fait que les élèves aient participé à chaque étape a demandé un effort important du point de vue de l'organisation et de la gestion de la classe, chaque moment devait être organisé et chaque sous-groupe devait avoir sa

222 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (O ; 8).

223 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (BC ; 5).

tâche bien précise. Du point de vue technique, on avait essayé plusieurs couleurs et choisi les aquarelles, mais l'effet produit n'était pas celui espéré et on a dû modifier le coloriage²²⁴ ») ;

- l'absence de communication entre les différents professeurs impliqués dans le projet ;
- la coordination des différentes activités interdisciplinaires telles que l'écriture de l'histoire, la réalisation des dessins, l'écriture des dialogues, la prédisposition et la mise en page des planches ;
- écrire et prononcer correctement les mots étrangers.

Au contraire, les points forts mis en évidence ont été :

- la structure de l'outil ;
- l'engagement des familles avec, par conséquent, la valorisation des langues et des cultures d'origine et des racines des enfants ;
- le développement de compétences disciplinaires (linguistiques, historiques, géographiques), mais aussi transversales²²⁵ (socialité, collaboration, communication active, l'empathie, sens de l'organisation, sens de l'écoute, esprit d'équipe, adaptabilité culturelle) ;
- l'efficacité des matériaux fournis, l'utilité des documents mis à disposition par l'Assessorat et les instructions pour la réalisation des kamishibaïs fournis par le site de KAMILALA.

Les enseignants ont tous considéré l'expérience enrichissante et

224 Ivi (BC ; 7).

225 Petra Javrh, Estera Mozina (février 2018), *L'approche des compétences de vie en Europe Résumé de l'analyse LSE*, Erasmus+ Programm of the European Union. Les *Life skills*, ou « compétences de vie », définies par l'Organisation mondiale de la Santé en 2018, sont des éléments constitutifs de l'indépendance et de l'efficacité personnelle. Ce sont des combinaisons de différentes capacités qui permettent en général aux adultes d'apprendre tout au long de la vie et de résoudre des problèmes afin de mener une vie indépendante en tant qu'individus et de participer à une vie collective au sein de la société [en ligne] https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary_FR.pdf

positive. Ils ont été satisfaits du projet et des kamishibaïs réalisés et ils ont tous été d'accord à affirmer qu'il s'agit d'un outil précieux, positif, intéressant, motivant, parmi lequel l'on peut « aborder des sujets sensibles à travers un système d'apprentissage plus proche aux besoins des enfants²²⁶ ».

Entre les témoignages les plus intéressants, il faut remettre :

- « C'est la deuxième fois que je participe au projet avec mes classes. J'aime beaucoup cette activité: le kamishibai est un outil pluridisciplinaire et il se prête à la mise en place d'ateliers variés, un dispositif pédagogique qui favorise aussi l'inclusion²²⁷ » ;
- « Ce fut une expérience qui a représenté une croissance dans ma carrière d'enseignant parce que j'ai eu l'occasion de collaborer activement avec mes collègues²²⁸ » ;
- « C'est la deuxième fois qu'on participe au concours et on apprend toujours quelque chose de nouveau par rapport à l'apprentissage des enfants, c'est un outil précieux à bien des égards²²⁹ » ;
- « Ce serait merveilleux de pouvoir participer à la journée de clôture des kamishibaïs pour pouvoir connaître les histoires des autres écoles²³⁰ ».

4.2.3 Évaluation des compétences plurilingues des enfants valdôtains

L'analyse des carnets de bord remplis par les enseignants, à la fin des Concours, nous a permis d'avoir une image plutôt claire de l'utilisation et des implications du Kamishibaï sur le sol valdôtain et des perceptions, à propos de l'outil, entre les professeurs des

226 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (BN ; 11).
227 Ivi (BG ; 10).
228 Ivi (BG ; 11).
229 Ivi (BG ; 13).
230 Résultats tirés des Carnets de bord 2020 (BO ; 5).

différentes écoles. Malheureusement, on ne peut pas avoir les mêmes renseignements pour ce qui concerne la réception et l'appréciation du kamishibai par les enfants valdôtains, ainsi que l'effective acquisition de compétences plurilingues à travers l'exploitation de ce support.

Pour ce qui concerne la réception et l'appréciation du kamishibai, on peut facilement supposer l'impact positif entre les enfants, à tous les niveaux scolaires, vu la forte participation des écoles et la curiosité et l'intérêt témoignés par les enseignants dans leurs comptes-rendus.

Au contraire, pour ce qui concerne l'acquisition ou le renforcement de compétences plurilingues, on doit s'appuyer sur les données du Rapport de auto-évaluation de l'Institution scolaire²³¹ publié par la Structure régionale pour l'évaluation du système scolaire en Vallée d'Aoste (SREV) qui a sollicité, à ce propos, la rédaction, par toutes les institutions scolaires de la région, de Certifications et de fiches d'information élaborées *ad hoc*.

Les indicateurs pris en considération pour l'école de l'enfance ont été :

- la curiosité par rapport à l'existence d'autres langues, d'autres cultures, d'autres personnes et par rapport aux diversités ;
- la conscience de l'existence, dans le monde, d'une pluralité de langues, d'une diversité d'univers sonores et de systèmes d'écriture ;
- la capacité de comparaison entre les différents éléments linguistiques et les différents aspects culturels des langues et des cultures.

Les données montrent que 83,65% des enfants est curieux face à

231 Vernetto G. (2019), *Competenze linguistiche e competenze plurilingui: quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?*, POLITICHE E PRATICHE PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA, IL MULTILINGUISMO E LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE - VI Congresso Internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, MALTA (Valletta Campus - Università di Malta, 23-24 maggio 2019). Inédits.

l'existence d'autres langues, d'autres cultures, d'autres personnes et des diversités ; que 87,86% des enfants est conscient de l'existence de plusieurs langues dans le monde ; que 79,39% des enfants compare éléments linguistiques et aspects culturels différents²³².

Les indicateurs pris en considération pour l'école primaire, en revanche, ont été :

- l'attitude de curiosité, d'ouverture et de respect par rapport à la diversité linguistique et culturelle ;
- l'emploi de connaissances et compétences qu'on dispose en une langue pour comprendre et produire dans une autre langue ;
- l'attitude de coopération en situation de communication où il y a plusieurs langues et cultures.

Les données montrent que 42,11% des enfants a une compétence intermédiaire dans la communication en italien, 36,54% dans la communication en langue française et 38,78% dans la communication en langues étrangères²³³.

La plupart des enfants présente, à l'école primaire, une compétence plurilingue intermédiaire (41%), pendant que 27,66% montre une compétence élémentaire et 20,02% exhibe une compétence avancée²³⁴.

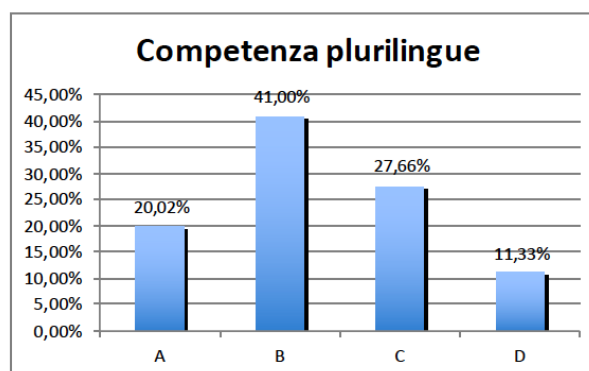


Schéma venant des données rapportées par G. Vernetto pendant le VI Congrès Internazionale de la Società De la Didactique des Langues et Linguistique Éducative

232 Vernetto G. (2019), *op.cit.*

233 Vernetto G. (2019), *op.cit.*

234 Ibidem.

Bibliographie

Région Autonome de la Vallée d'Aoste, Concours kamishibaï plurilingue 2018/19. Carnets de bord des enseignants 2019 (Inédits).

Région Autonome de la Vallée d'Aoste Concours kamishibaï plurilingue 2019/20. Carnets de bord des enseignants 2020 (Inédits).

Petra Javrh, Estera Mozina (février 2018), *L'approche des compétences de vie en Europe Résumé de l'analyse LSE*, Erasmus+ Programm of the European Union.

SREV 2018.

Vernetto G. (2018), « Le kamishibaï ou théâtre d'images : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues*, p. 18 [En ligne], 44 | 2018, mis en ligne le 08 février 2019, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/esp/2161> ; DOI : 10.4000/esp.2161.

Vernetto G. (2019), *Competenze linguistiche e competenze plurilingui : quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione ?*, POLITICHE E PRATICHE PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA, IL MULTILINGUISMO E LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE - VI Congresso Internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, MALTA (Valletta Campus - Università di Malta, 23-24 maggio 2019). Inédits.

Sitographie

<https://www.miriadi.net/projet-lecturio-en-bref>

<http://www.patoisvda.org/gna/index.cfm/concours-cerlogne-vallee-d-aoste.html>

<https://kamilala.org/>

<https://www.aostaoggi.it/attualita/eventi/14483-remise-des-prix-du-concours-kamishibai-plurilingue-2018-2019.html>

Vidéo-interview

TV5 Monde Destination Francophonie #137 – VAL D'AOSTE

<https://www.youtube.com/watch?v=3NiAYjOT7wM>

Conclusions

« Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission²³⁵ ».

Tiré de *Les identités meurtrières* écrit par Amin Maalouf

D'après ces mémoires, il est clair que, dans un contexte linguistique et culturel hétérogène comme celui de Italie, il est très important que la scolarité obligatoire s'engage à faire apprendre, aux élèves, le sens d'identité culturelle, sociale, linguistique et politique, ainsi que le système de valeurs de notre Pays, entendu comme société ouverte à la démocratie, à la tolérance, à la solidarité et au respect de l'autre.

On a vu que ceux que l'on appelle les « approches plurielles » visent précisément à procéder en ce sens parce qu'elles proposent des activités d'enseignement-apprentissage par lesquelles les élèves peuvent travailler parallèlement sur plusieurs langues ou variétés linguistiques. À travers ces approches, on essaie de favoriser la modification des représentations mentales et des attitudes des élèves autochtones par rapports aux langues et aux cultures qui ne leur sont pas familiales, mais aussi de favoriser l'acceptation, l'estime et la conscience du bagage culturel et linguistique des copains étrangers ou des fils de migrants.

Entre les différentes approches plurielles, on a vu la distinction entre la didactique intégrée des langues enseignées, l'intercompréhension entre langues parentales, l'approche interculturelle et l'éveil aux langues. Celle-ci, en particulier, s'est avérée l'approche la plus orientée à la diversité linguistique et culturelle car

235 Maalouf A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, p. 53.

« il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif –, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise²³⁶ ».

Cette approche résulte particulièrement important parce qu'elle permet, aux élèves de découvrir et de reconnaître la différence entre les langues et, à travers l'observation de ces-mêmes, de s'emparer de plus en plus, d'habiletés et compétences métalinguistiques et métacognitives nécessaires pour les apprendre.

Par rapport à la didactique intégrée et à l'intercompréhension entre langues parentales qui concernent un nombre plus restreint de langues, avec l'éveil aux langues, les élèves ont à voir beaucoup plus de langues et l'on n'encourage pas seulement l'analyse, l'écoute et l'apprentissage des langues, mais aussi le développement d'attitudes et de représentations positives des langues, des diversités entre eux, des cultures et des autres. La curiosité, l'intérêt et l'ouverture au divers permet, de cette façon, de

« développer une "culture langagière", des savoirs relatifs aux langues, en particulier d'ordre sociolinguistique. Ces savoirs constituent un ensemble de références aidant à la compréhension du monde dans lequel les élèves vivent et vivront²³⁷ ».

L'éveil aux langues, on a vu, n'a pas en effet pour objectif l'apprentissage d'une langue particulière, mais la mise en place des

236 Candelier, M. (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck / Duculot, Bruxelles, p.20.

237 Candelier, M. (2003), *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), Graz, p.22.

conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'analyse, d'observation, d'écoute, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre, une meilleure compréhension de ce qui est en jeu dans le langage et dans la communication.

Ce type d'approche propose surtout une autre manière d'aborder le langage, empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu : l'éveil aux langues, appréhende le langage dans sa totalité, en partant de l'individu, de ses origines, de son répertoire langagier, en affirmant que notre richesse collective est faite de diversités et que, loin de constituer un obstacle, celles-ci sont au fondement même du développement²³⁸.

On a appris, à travers cette étude, que l'éveil aux langues vise à développer l'intérêt pour les langues et les cultures ; la curiosité à leur égard ; la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage ; la compétence à observer et analyser les langues ; la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre un phénomène concernant une autre langue. Ses buts sont donc de soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle pour que l'apprenant sache s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues et pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale.

Mais l'éveil aux langues s'est aussi révélé être un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines comme, par exemple, l'histoire (la parenté entre langues) ; la géographie (les lieux où sont parlées les langues) ; les arts plastiques (l'écriture) ; l'étude du milieu naturel (les proverbes) ; l'éducation à la citoyenneté (attitudes d'ouverture) ; sans oublier le

238 De Pietro J-F., Matthey M. (2001), *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, Langage&pratiques, n.28, pp. 40-41.

développement de compétences transversales (comprendre et formuler un questionnement, chercher des indices, élaborer un raisonnement, écouter l'autre, coopérer, présenter un point de vue).

En Vallée d'Aoste, dans un contexte scolaire largement multilingue où l'italien et le français dominent, les langues minoritaires comme le franco-provençal et le titsch survivent vigoureusement et les langues des migrants s'imposent elles-aussi, l'école se voit de plus en plus obligée de prendre en compte la diversité des langues et des cultures présentes dans l'environnement de la classe et de s'appuyer sur l'éveil aux langues pour sensibiliser les enfants au respect et à la valorisation du bagage linguistique familial.

« Dans ce contexte, il est apparu prioritaire de chercher à favoriser l'ouverture aux langues et aux cultures, non seulement à celles que l'école a la vocation d'enseigner, mais aussi à celles de l'environnement familial et social des enfants. Le choix de promouvoir une éducation au plurilinguisme a motivé la recherche de méthodologies et de supports qui permettent de s'appuyer sur les compétences linguistiques des élèves pour les amener à découvrir le fonctionnement des autres langues et à développer des stratégies d'apprentissage²³⁹ ».

En raison de l'enquête conduite dans le cadre de ces mémoires, l'éveil aux langues ressort, parmi les quatre différentes approches plurielles, comme celle qui mieux se prête aux nécessités de la réalité valdôtaine. En Vallée d'Aoste, l'éveil aux langues est donc bien répandu sur tout le territoire régional et il est diffusé à travers plusieurs dispositifs : au-delà des déclarations d'intention, en effet, l'apport le plus significatif de l'éveil aux langues réside surtout dans les outils concrets qu'il propose. Les sacs à histoires, les boîtes à histoires, le kamishibai : il s'agit d'une série de dispositifs qui interviennent dans un système qui prévoit l'ouverture et l'enseignement précoce d'une deuxième langue (le français, en Vallée

239 Vernetto G. (2017) « Les Sacs d'histoires : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues*, p.19 [En ligne] mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429.

d'Aoste) et prend en compte d'autres langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans le but de valoriser le patrimoine linguistique familial des enfants valdôtains.

Mon travail s'est focalisé précisément sur le kamishibai, un outil de propagation plutôt récent en Vallée d'Aoste, une technique de narration basée sur des images qui défilent dans un petit castelet en bois ou en carton, qui a démontré d'être un instrument précieux pour la transmission du plurilinguisme et du pluriculturalisme. De plus en plus répandu dans les milieux professionnels de l'enfance et de la petite enfance - crèches, écoles, bibliothèques, centres de loisirs – le kamishibai a fait preuve d'être un outil pluridisciplinaire qui permet un travail « à plusieurs facettes : l'écoute, l'alphabétisation, la familiarisation avec la lecture à haute voix, mais aussi le visuel et la lecture de l'image, ainsi que l'imaginaire et la créativité, par la mise en place d'ateliers de production d'histoires, et la découverte du monde par les thèmes abordés dans le conte²⁴⁰ ».

D'après l'enquête conduite à propos de l'outil, de ses caractéristiques et de son emploi sur le sol valdôtain, on a vu que le kamishibai se caractérise surtout par la prise en compte des langues familiales et du développement du partenariat famille-école.

Du point de vue pédagogique, en effet, il met l'accent sur la transmission familiale et le rôle éducatif que les parents peuvent jouer à l'école, sur l'alliance éducative entre la famille et l'école, en inscrivant ce partenariat dans un véritable parcours qui respecte les responsabilités et les spécificités de chaque acteur dans son rapport avec l'enfant et en favorisant l'engagement des familles dans la productions d'histoires, dans la traductions des planches, dans la transmission des mœurs familiaux.

Du point de vue des compétences plurilingues, par contre, il

240 Vernetto G. (2018) « Le kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues*, p.9 [En ligne], 44 | 2018, mis en ligne le 08 février 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/2161> ; DOI : 10.4000/esp.2161

permet la valorisation et la reconnaissance des langues familiales, indépendamment de leur statut à l'école et dans la société.

Dans les écoles valdôtaines, dès l'école de l'enfance jusqu'à l'école secondaire du premier degré, le kamishibaï est employé pour favoriser le rapprochement au français, deuxième langue institutionnelle de la région, mais aussi aux minorités régionales comme le franco-provençal, le titsch et le töitschu et aux langues familiales, comme l'espagnol, le portugais, l'allemand, l'anglais, le roumain, l'albanais, etc.

Les données tirées des carnets de bords, remplies par les enseignants de la région qui ont utilisé le kamishibaï à l'école et qui ont participé au Concours kamishibaï plurilingue organisé par l'Assessorat de l'éducation, de l'Université, de la recherche et des politiques de la jeunesse de la Vallée d'Aoste, montrent clairement quelles sont les caractéristiques de l'outil qui ressortent le plus :

- la priorité des choix linguistiques qui n'est pas été accordée seulement aux langues étudiées ou prévues par les programmes scolaires, mais qui valorise même les langues ou les dialectes des familles d'origine des élèves ;
- le rôle actif des parents des enfants qui sont intervenus directement en classe ou qui ont collaboré de l'extérieur, en remplissant des questionnaires formulés en classe à propos des coutumes des différentes cultures ou de la traduction de certains mots ;
- la participation des familles, qui a été très souhaitée et qui a favorisé l'intérêt, l'engagement, la sensibilisation des enfants, ainsi qu'un fort sens d'appartenance, de fierté et d'acceptation ;
- le fort impact sur l'ouverture aux langues qui a favorisé, entre les élèves, la sensibilité vis-à-vis de la diversité des langues, la curiosité, un sentiment de fierté et l'envie de partager sa propre langue d'origine ;

- la versatilité et l'interdisciplinarité du kamishibai, c'est à dire la possibilité de connecter et d'associer plusieurs domaines d'études dans un seul outil.

On peut conclure donc, depuis ce travail, que le kamishibai ressort, actuellement, comme un nouvel essor, dans la Vallée d'Aoste ainsi que dans le monde entier, et qu'il se présente comme un outil très important pour la découverte du monde, pour l'ouverture aux langues, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pour la promotion du plurilinguisme.

Diffusé en Vallée d'Aoste, à partir de 2013, suite à un plan de formation pour la promotion du plurilinguisme et des approches plurielles lancé en 2011, la kamishibai est venu ainsi s'ajouter à d'autres outils qui prévoient le recours à la narration, tels que les sacs d'histoires et les boîtes à histoires, mais il est, en très peu de temps, parvenu à s'imposer, dans les écoles valdôtaines, comme un outil essentiel grâce à sa structure, à sa simplicité, à sa versatilité et à sa interdisciplinarité.

Le kamishibai s'avère donc être un outil unique : il exerce une grande fascination sur le public parmi sa composante théâtrale qui produit un effet magique ravissant et favorise la concentration autour de l'histoire racontée ; il est un objet culturel qui entretient l'imagination de l'enfant, aide à prolonger sa pensée, favorise sa réflexion ; il est source d'enrichissement culturel et de développement cognitif car l'élève apprend la concentration, la visualisation et l'imagination à l'écoute d'un récit ; et, enfin, il est un jeu, motivant et captivant, source de croissance, d'expérience et de socialisation, comme seul un jeu sait être.

Bibliographie

- Candelier, M. (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck / Duculot, Bruxelles.
- Candelier, M. (2003), *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), Graz.
- De Pietro J-F., Matthey M. (2001), *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, Langage&pratiques, n.28.
- Maalouf A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris.
- Vernetto G. (2017) « Les Sacs d'histoires : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne] mis en ligne le 01 février 2019, consulté le 19 avril 2019 <http://journals.openedition.org/esp/1429> ; DOI : 10.4000/esp.1429.
- Vernetto G. (2018) « Le kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 44 | 2018, mis en ligne le 08 février 2019, consulté le 19 avril 2019 <http://journals.openedition.org/esp/2161> ; DOI : 10.4000/esp.2161.

Annexes

Annexe A

Le Kamishibaï qui a gagné le premier prix au Concours Kamishibaï Plurilingue régional 2018/19 entre les écoles secondaires du premier degré.

Nat et son voyage
est un récit écrit et illustré,
dans le cadre du projet plurilingue
"De ma fenêtre vers le monde",
par les élèves de la classe 2A
de l'école secondaire I degré
de l'IS E. Lexert de Aoste
mars 2019



À Paris, Nat est sur le toit de sa maison,



- En Islande! À Dalvik!



Finalement Nat voit les étoiles mais sa nouvelle amie lui explique



Il décide de chercher un lieu dans le monde où on pourrait regarder les étoiles



Annexe B

Région Autonome de la Vallée d'Aoste, *Concours kamishibai plurilingue 2018/19: carnets de bords* (Inédits).

Questionnaire :

- A. Niveau scolaire
- B. Titre du kamishibai réalisé
- C. Langues présentes dans le kamishibai réalisé
- D. Si vous avez indiqué Autre à la question précédente, veuillez préciser de quelle/s langue/s il s'agit
- E. Âge des élèves
- F. Nombre d'élèves ayant participé
- G. Combien de temps les élèves ont-ils consacré au projet ?
- H. Sur quel temps s'est développé le projet?
- I. Combien de temps hors classe vous avez consacré à la préparation du projet?
- J. Comment le projet a-t-il mûri?
- K. Quel a été le rôle des élèves dans le projet?
- L. Avec quel(s) partenaire(s) vous êtes associée pour ce projet?
- M. Le projet a-t-il eu un prolongement dans l'école? Hors de l'école?
- N. Les familles (parents, grands-parents...) ont-elles joué un rôle dans le projet?
- O. Si vous avez répondu Oui, à la question précédente, veuillez préciser le rôle des familles dans le projet.
- P. Comment le choix des langues s'est-il fait?
- Q. A t-il eu un impact sur l'ouverture aux langues? Si oui lequel?
- R. Comment ce projet s'est-il intégré dans le programme pédagogique?
- S. A-t-il eu un impact sur les apprentissages ? Si oui, lesquels ?
- T. Les documents mis à disposition, vous ont-ils été utiles?
- U. Ce projet a-t-il été source de changements chez les élèves ? Pour vous ? Dans votre organisme ?
- V. Êtes-vous satisfait-e de la façon dont cela s'est passé? Avez-vous rencontré des obstacles?
- W. Souhaiteriez-vous vous réinscrire au concours de l'année prochaine?
- X. Pourquoi?
- Y. Avez-vous des suggestions à nous faire ?

Annexe C

Région Autonome de la Vallée d'Aoste, *Concours kamishibai plurilingue 2019/20: carnets de bords* (Inédits).

Questionnaire :

- A. Niveau scolaire
 - B. Nombre de classes
 - C. Et/ou nombre d'enfants accueillis
 - D. Localisation (plusieurs réponses possibles)
 - E. La structure est-elle située dans un contexte plurilingue ?
 - F. Si oui, est-ce (plusieurs réponses possibles)
 - G. Âge des enfants de votre groupe
 - H. Y-a-t-il eu d'autres personnes concernées dans la mise en place du projet (jeunes et adultes, par exemple parents) ? Si oui, lesquelles
 - I. Nombre d'enfants ayant participé à la création du Kamishibai plurilingue
 - J. Sur quel(s) moment(s) s'est développé le projet (plusieurs réponses possibles) ?
 - K. Titre du kamishibai réalisé
 - L. Comment avez-vous pris connaissance du concours (une seule réponse possible)
 - M. Pour quelles raisons avez-vous décidé d'entreprendre ce projet ?
 - N. Ce programme s'est-il intégré dans votre programme pédagogique ?
 - O. Si oui, pourriez-vous préciser, en quelques phrases, comment ?
 - P. Quel temps de préparation avez-vous consacré au projet ?
 - Q. Quel temps avez-vous consacré, avec le groupe, à la réalisation à proprement parler ?
 - R. Quel temps avez-vous consacré dans la conception (élaboration de l'histoire, idées de visuels, support, autres...)
 - S. Quel temps avez-vous consacré dans la répartition des tâches (organisation en sous-groupe, individuel, alternance sur toutes les tâches, choix des enfants, liste de l'adulte etc.)
 - T. Quel temps avez-vous consacré dans la réalisation (dessins, texte, castelet, autre)
 - U. Quel temps avez-vous consacré dans les prolongements éventuels
- Le projet a-t-il eu des prolongements ? (Plusieurs réponses possibles).

- V. Le projet a-t-il eu des prolongements ? (Plusieurs réponses possibles)
- W. Quelles sont les langues présentes dans votre Kamishibai ? (Plusieurs réponses possibles)
- X. Langues régionales
- Y. Registres de langues
- Z. Autre(s)
- AA. Qui a choisi les langues intégrées dans le Kamishibai ? (Une seule réponse possible)
- AB. Comment a été fait le choix final des langues intégrées dans le Kamishibai ? (Plusieurs réponses possibles)
- AC. Autre modalité de prise de décision
- AD. Pour le groupe d'enfants
- AE. Si oui, précisez lesquels
- AF. Pour le /les adulte(s) du groupe
- AG. Si oui, précisez lesquels
- AH. Pour la structure
- AI. Si oui, précisez lesquels
- AJ. Pour les enjeux de reconnaissance plus larges (famille)
- AK. Si oui, précisez lesquels
- AL. sur les participant-e-s (enfants ou jeunes)
- AM. sur le/la/les accompagnantes (adultes du groupe)
- AN. sur la structure
- AO. en lecture
- AP. Si oui, précisez
- AQ. en compréhension orale
- AR. Si oui, précisez
- AS. dans les activités d'expression orale
- AT. Si oui, précisez
- AU. en production écrite individuelle
- AV. Si oui, précisez
- AW. en production écrite collaborative
- AX. Si oui, précisez
- AY. dans les activités interculturelles et plurilingues
- AZ. Si oui, précisez
- BA. dans d'autres activités

- BB. Si oui, précisez
- BC. Si oui, pourriez-vous préciser lesquels ?
- BD. Si non, pourriez-vous préciser quels ont été les facteurs facilitants ?
- BE. Si oui, pourriez-vous préciser quels ont été les documents mis à disposition que vous avez le plus utilisé ?
- BF. Si non quelles sont vos remarques sur les documents mis à disposition ?
- BG. Pour vous
- BH. Pour le groupe
- BI. Prolongements ?
- BJ. Si oui, précisez
- BK. Parution d'un article de presse, précisez lequel ou lesquels.
- BL. Information sur les réseaux sociaux, précisez lequel ou lesquels.
- BM. Souhaiteriez-vous vous inscrire au concours l'année prochaine ?
- BN. Pour quelles raisons ?
- BO. Avez-vous des suggestions à nous faire?