



**HAL**  
open science

# Écrire pour s'ancrer dans un monde transculturel : du kamishibai plurilingue en milieu éducatif à la pratique littéraire de l'interlangues

Delphine Leroy, Maria-Isabel Mordoiovich

## ► To cite this version:

Delphine Leroy, Maria-Isabel Mordoiovich. Écrire pour s'ancrer dans un monde transculturel : du kamishibai plurilingue en milieu éducatif à la pratique littéraire de l'interlangues. Polygraphe(s) : approches métissées des actes graphiques, 2023, 1 (5), pp.30-40. hal-04265456

**HAL Id: hal-04265456**

**<https://hal.science/hal-04265456>**

Submitted on 30 Oct 2023

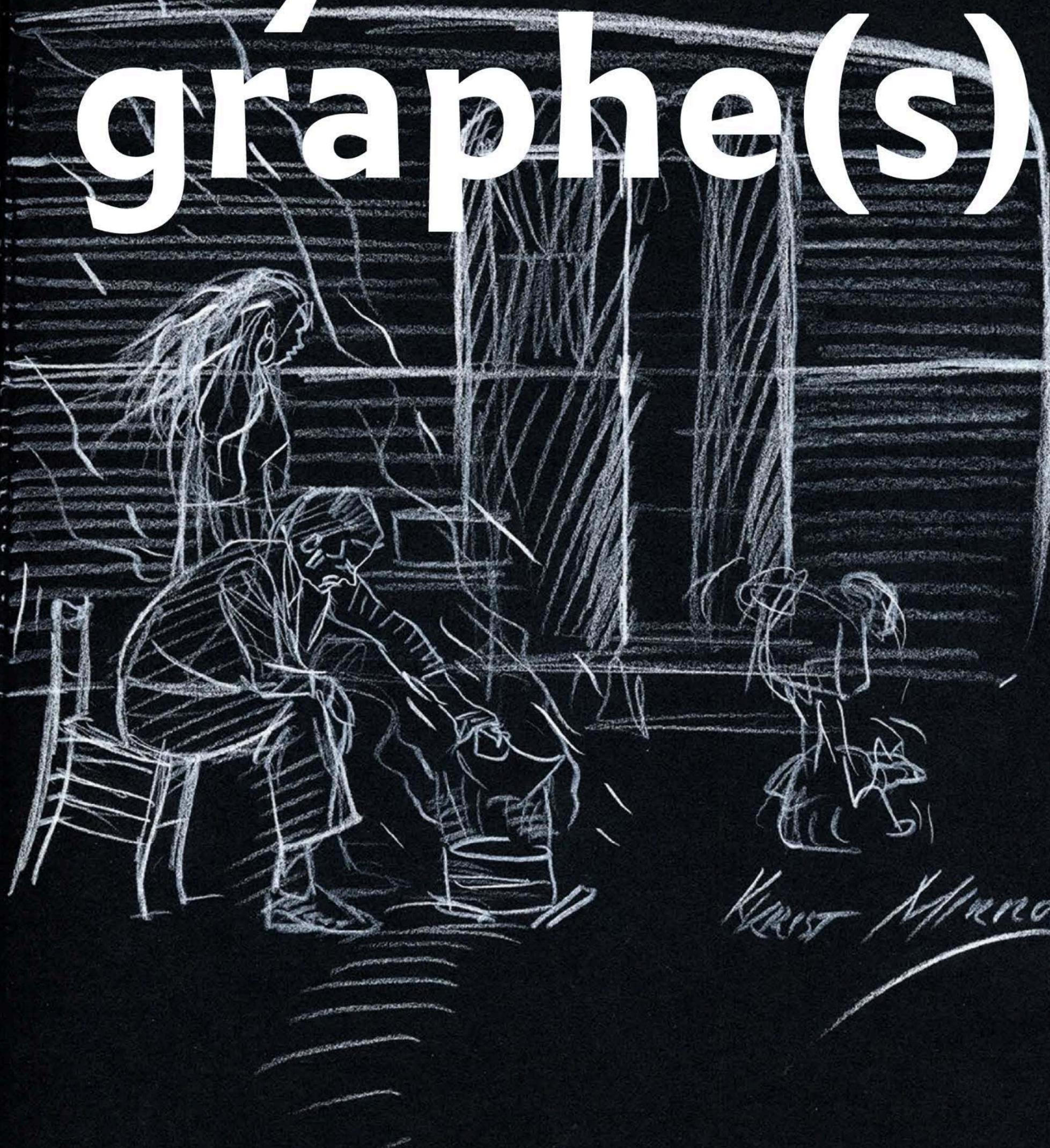
**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**poly** – approches métissées  
des actes graphiques

# graphie(s)

n° 5 – 2023 – itinérances, mobilités, migrations



Krist Murroa

# Sommaire

## DIALOGUES

- Laisser traces en transit: expériences et langues en itinérance** 5  
Marilyou Sarrut et Marie-Caroline Saglio-Yatzimirsky
- Excavations: politique des migrations, passé présent** 16  
Clara Lecadet, Jenny Polak et Dread Scott
- Écrire pour s'ancrer dans un monde transculturel:  
du kamishibai plurilingue en milieu éducatif à la pratique littéraire de l'interlangues** 30  
Delphine Leroy et Maria Isabel Mordojevich

## POINTS DE VUE

- Écrire les migrations en sciences sociales : enjeux, nouveautés, perspectives** 42  
Damien de Blic
- Un artiste anglo-saxon itinérant :  
identité culturelle et création artistique à Saint-Bertin au début du XI<sup>e</sup> siècle** 49  
Blanche Lagrange
- Politique des chemins. Petite histoire du balisage** 56  
Isabelle Jégo

96 Normes éditoriales de la revue

92 Résumés

89 *La caverne originelle. Art, mythes et premières humanités,*  
Jean-Loïc Le Quellec  
Michel Barbaza

88 *Lingua (non) grata. Langues, violences et résistances  
dans les espaces de la migration, Marie-Caroline Saglio-Yatzimirsky  
et Alexandra Galitzine-Loumpet (dir.)*  
Philippe Hameau

87 *Le vertige des acrobates, Marina Messina*  
Evangéline Masson-Diez

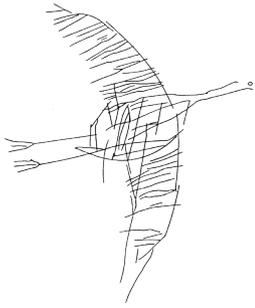
## COMPTES RENDUS

80 « Détruire les nomades, c'est s'autodétruire ! »  
Kirsti Mirror

75 *Les inscriptions vitallitaires*  
Alexandre Lansmans

69 « Pas prête pour vivre ça »,  
Berlinda, récit cartographique d'un exil bordelais  
Sarah Marchiset et Berlinda Bela

## CARTES BLANCHES



# Écrire pour s'ancrer dans un monde transculturel : du kamishibai plurilingue en milieu éducatif à la pratique littéraire de l'interlangues

---

## DELPHINE LEROY

Anthropologue, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, laboratoire Experice, université de Paris 8, affiliée à l'Institut Convergences Migrations, delphine.leroy05@univ-paris8.fr

## MARIA ISABEL MORDOJOVICH

Autrice, ingénieure et docteure en mathématiques appliquées, mariaisabel.mordojovich@gmail.com

Maria Isabel Mordojovich, écrivaine, a migré du Chili pour la France au milieu des années 1970 et écrit aussi bien en français qu'en espagnol (elle a débuté sous le pseudonyme Maria London). Ses ouvrages, pour certains autobiographiques, évoquent à la fois son rapport à l'écriture dans une quête existentielle au sein de parcours familiaux migratoires pluriels, mais également des expériences personnelles et collectives traversées par l'histoire. Autrice de *Piedras Blancas. Les tortionnaires du dictateur* (2018) et plus récemment d'une pièce de théâtre, *Isabel, fille du vent* (2022), Maria Isabel Mordojovich s'est également investie dans la traduction du poète chilien Manuel Silva Acevedo (prix national de littérature du Chili 2016) avec le recueil *Loups et Brebis* (2020).

Delphine Leroy, enseignante-chercheuse, a montré (Leroy 2017) que la problématique de la langue est récurrente dans le rapport à l'écriture de femmes migrantes. Affiliée à l'Institut Convergences Migrations, elle s'intéresse plus particulièrement aux apprentissages qui résultent des expériences migratoires. Elle vient d'achever un projet Erasmus+, portant sur le kamishibai plurilingue en contexte éducatif. Il s'agit d'un kamishibai<sup>1</sup> – dont la consigne supplémentaire dans sa réalisation

est l'intégration de trois à quatre langues différentes. Le kamishibai plurilingue est maintenant une démarche créative émergente en milieu éducatif (cf. Pedley & Stevanato 2018 ; Rocha & Faneca 2022).

Maria Isabel Mordojovich et Delphine Leroy dialoguent ici sur la question des langues d'écriture, notamment pour les personnes plurilingues. Cet échange, qui s'articule autour de cinq questions préalablement choisies, interroge les rapports aux langues à la fois à travers l'expérience d'écrivaine migrante « entre deux langues » de Maria Isabel Mordojovich, mais également à travers l'étude de projets de création collective en plusieurs langues réalisés par des jeunes et/ou des enfants<sup>2</sup>.

## Quel intérêt/besoin d'écrire dans différentes langues ?

**M. I. M.** L'écriture s'est imposée à moi, après avoir vécu une vingtaine d'années en France, comme le moyen d'affirmer une identité qui s'était peu à peu désintégré. La première question a été celle du choix de la langue d'écriture. J'ai tout de suite

---

1. Le kamishibai, qui signifie littéralement « théâtre de papier », est un mode de narration japonais, qui s'appuie sur le défilement successif, à travers un cadre (*butai*), de planches dessinées. Le texte inscrit au dos de chaque planche est invisible du public et raconté par un conteur ou une conteuse (*gaïto kamishibaïa*).

---

2. Le projet Erasmus+ avec quatre pays partenaires (France, Grèce, Italie et Portugal) s'est structuré autour de 9780 enfants qui ont participé à un projet ouvert sur la diversité linguistique et culturelle entre 2019 et 2022, ce qui correspond à 455 kamishibai créés par des enfants des pays partenaires.

*Le livre de Carmen*

Carmen sentit la panique l'envahir. Tout se bousculait dans sa tête depuis qu'elle avait compris qu'Alain était le frère de Sandro. Elle réalisa soudain pourquoi ses sens étaient en alerte depuis qu'elle avait vu Alain. Son étrange sourire avait rappelé à son esprit un autre sourire aux lèvres fines qu'elle croyait oublié. Au début, elle n'avait pas fait le rapprochement et ils s'étaient mis à discuter de mille choses. C'est de fil en aiguille qu'ils étaient arrivés à parler des circonstances dans lesquelles elle et Sandro auraient pu se connaître. Elle rejeta aussitôt l'idée, disant que son nom ne lui rappelait rien. Mais Alain avait retourné le cadre posé sur son bureau et le lui avait montré : sur une photo, vieille de trente ans, les deux frères, oui, Alain et Sandro, souriaient ensemble, l'un à côté de l'autre. Elle n'avait pas pu s'empêcher de sursauter et de pâler.

La cosa no fue exactamente así, pero casi. Cuando me di cuenta de que mi anfitrión era el hermano del innumerable, no lo podía creer. Se lo dije, pero sus argumentos eran sólidos. Y cuando me mostró el álbum de familia, yo no quería ni mirar. Allí estaba el desgraciado, igualito que antes, se me puso de verdad la piel de gallina, aunque el gallina había sido él.

Alain était un homme d'un physique commun, de type longiligne, maigre, plutôt grand. Il était habillé en gris. Rien en lui n'attirait l'attention, mais Carmen, intriguée par cet homme dès le début, avait remarqué, juste avant que Gabriela ne les présente, qu'au lieu de s'ennuyer comme il en donnait l'impression, il étudiait avec minutie chacun des invités.

En la realidad un cincuentón rubio, sin ningún sex-appeal, fofo y pesado. Alto, pero con el vientre y el sentadero de un

*Le livre de Carmen*

diámetro dos veces más grande que el ancho de hombros. Además de creerse en edad de ligar, se las daba de intelectual y de inteligente. Casi se me había olvidado que en mi país abunda la gente como él. Les encanta citarte a intelectuales de moda y dárseles de cultos, mirándote desde arriba, con conmiseración, como si fuese una vergüenza que no hayas leído tal o tal libro. Es todo un arte para hacerte sentir mal. Hace muchos años que el juego no me hace mella y que me da lo mismo lo que piensen de mí, pero igual y todo, encontré de pésimo gusto su conversación.

– Je t'en prie ! insista Alain en voyant qu'elle avait esquissé un geste de refus. Nous ne connaissons pas les amis qu'il fréquentait alors. Tu es la première personne que je rencontre l'ayant connu à cette époque. Il n'est plus des nôtres, il faut que quelqu'un nous éclaire sur lui. Tu ne peux pas refuser.

¿De qué amigos me estaba hablando? ¿De los amigos espantosos que le conocí o de los desaparecidos que, según parece, traicionó dando sus nombres a los agentes de la Dina ?

Carmen se sentit plus vulnérable que jamais. Elle était extrêmement maigre et ne portait pas le moindre maquillage. Sa silhouette mince et sa coupe à la garçonne, très courte, lui donnaient, malgré la couleur complètement blanche de ses cheveux, un air plutôt jeune. D'habitude, cet air jeune jouait en sa faveur, mais à cet instant, il la plaçait en situation d'infériorité. Elle portait une robe noire, étroite, très simple. Pour égayer l'air sévère de sa tenue, elle l'avait complétée par un très long collier faisant plusieurs tours, à base de minuscules

Fig. 1 – Extrait du roman *Le livre de Carmen* en deux langues (p. 14-15).

compris que je voulais partager mes écrits avec ma famille et mes amis au Chili, et également avec mes proches en France, je me suis rendu compte que je ne pouvais pas faire autrement. Je voulais écrire mon premier livre, qui portait sur mes origines, pour mes amis français, mais, avant de le partager en France, il fallait qu'il soit lu par les miens. Le jour même où j'ai fini de l'écrire en espagnol, j'ai commencé la version en français. Ce livre a été publié au Chili en 2001 et en France en 2003. Mon deuxième livre, *Le livre de Carmen*, était un roman, certes en lien avec le Chili, mais je n'avais pas besoin de le faire valider par qui que ce soit. Je me suis fait plaisir à l'écrire directement en français, et en prenant grand soin de la langue. J'ai donné à lire le manuscrit en français à Bertille Hausberg, une grande traductrice littéraire d'écrivains chiliens. Elle m'a dit que c'était très bien écrit mais qu'elle n'entendait pas « ma voix » : c'est ce qui l'intéressait le plus et ce qui, selon elle, distinguait chaque écrivain des autres. Son commentaire m'a attristée mais j'ai compris son message. J'ai intercalé une deuxième voix dans le roman, une voix en espagnol écrite avec mes « tripes » et sans me soucier de l'aspect littéraire (fig. 1). Il y a des choses très difficiles à exprimer dans une langue qu'on a adoptée à l'âge adulte. Quelqu'un m'a ensuite aidée à traduire cette deuxième voix, car mon français d'immigrée n'était pas suffisant pour

restituer la même force et la même spontanéité que l'original en espagnol.

J'ai publié tous mes livres dans mes deux pays, dans mes deux langues. Pour moi, c'est la seule manière de m'ancrer des deux côtés à la fois. Cela correspond à ce que je suis devenue : un être réel avec une double appartenance. Mon pays est désormais un pays double, il est relié par un pont fait d'écritures et de traductions. Avec ça, je combats l'« Ignorance », telle qu'elle est décrite par Milan Kundera (2003) : au lieu de me sentir étrangère, ignorée dans les deux pays, j'essaie d'être reconnue à la fois dans les deux pays. Reconnue par ce que j'écris et non par les *a priori* que les autres auraient sur moi.

Écrire aide à s'approprier la langue, c'est un exercice différent de celui de parler. Ceci est vrai y compris pour la langue maternelle. Écrire nous pousse à chercher les mots les plus justes, nous fait découvrir des mots nouveaux. Il m'est souvent arrivé d'avoir du mal à trouver en espagnol l'équivalent de certains mots du français. C'est un bonheur de découvrir que l'équivalent existe, ou qu'il n'existe pas, c'est comme un jeu où l'on gagne toujours. C'est pour cela que j'aime aussi traduire d'une langue vers l'autre mes propres textes ou des textes d'autres écrivains.

D. L. Tu as justement évoqué les textes d'artistes que tu

appréciées sur un blog<sup>3</sup> à partir de « multialogues » imaginaires (Pepita Turina, Saint-Exupéry, Pablo Neruda...) qui questionnaient le nombre de langues maîtrisées par des écrivains et écrivaines, et l'importance de l'expérience de vie pour habiter une langue. Tu disais :

On peut être fille en espagnol et mère en français. Les premières expériences existentielles vécues dans une autre langue que maternelle – la langue qui est maîtrisée – peuvent imposer d'être exprimées dans cette langue seconde. C'est comme si deux êtres habitaient dans des temporalités différentes au sein d'un même corps et que les deux exigeaient leur droit à l'expression<sup>4</sup>.

Or, justement, la plupart du temps, dans les espaces éducatifs en France, on n'accepte et ne valorise qu'une seule langue (le français standardisé de l'école) et les autres langues sont niées et rejetées, en dehors des cours de langues dites vivantes, où l'on s'attarde beaucoup sur la correction et la forme « juste » avec une prévalence de l'écriture<sup>5</sup>.

A contrario, bon nombre d'enfants et de jeunes vivent et expérimentent le quotidien dans d'autres langues : les langues parlées au sein des familles, qui recèlent parfois des écarts importants avec la langue parlée avant la migration. Ces langues sont à la fois invisibilisées dans l'espace social éducatif – « La seule langue est le français » est encore parfois scandé comme slogan républicain, garant de l'unité sociale (cf. Blanc 2013) et d'un apprentissage égalitaire. En outre, ces usages linguistiques de la sphère privée sont souvent pointés comme autant de difficultés potentielles, voire d'entraves à la réussite scolaire (en dehors de l'anglais, de l'allemand et des quelques autres langues enseignées). Cet apprentissage familial informel est en outre parfois renié par les locuteurs et les locutrices qui peuvent avoir des difficultés à admettre les savoirs transmis à cette occasion (Leroy 2019b), et un soupçon de honte peut

présider soit à leur imparfaite maîtrise (Wakim 2020), soit à une pratique qui éloigne des attendus scolaires et sociaux prônant une intégration uniquement par la langue de scolarisation.

Des formes de tensions complexes (déli, rejet, revendication identitaire...) quant à leurs usages sont à l'œuvre, notamment en raison des représentations sociales parfois blessantes (Leroy 2019a) et stigmatisantes (Blanchet & Clerc Conan 2018) qui émaillent le quotidien de ces personnes. Ce qui paraît essentiel, c'est que l'effacement des expériences vécues dans ces langues, comme si elles étaient sans valeur, s'applique aux personnes locutrices et habitant ces langues dans une forme de dépréciation générale. Ce ne sont donc pas seulement les langues qui sont minorées, mais à travers elles, les personnes qui les parlent.

Dès lors, l'attention portée à la valorisation de toutes les langues valorise les locuteurs et locutrices concerné·e·s. En France, cette valorisation, dans les représentations sociales, franchit un seuil lorsqu'elle est portée par l'écrit, concédant alors un statut de « vraie » langue à ce qui ne pouvait être précédemment pensé que comme « dialecte » ou « patois<sup>6</sup> » et même à une pensée qui serait, selon certains, plus complexe<sup>7</sup>.

Privilégier des écritures en plusieurs langues dans des espaces valorisés socialement, comme peuvent l'être ceux de l'éducation ou de la culture, peut donc permettre de reconnaître les locuteurs et locutrices. C'est pourquoi les expérimentations telles que le kamishibai plurilingue m'intéressent particulièrement.

## Quels effets génère l'usage d'autres langues que celles reconnues majoritairement dans le pays d'habitation ?

D. L. J'ai été très frappée, lors d'une expérimentation en Seine-Saint-Denis<sup>8</sup> (Leroy 2019b), de la réaction de certains enfants à l'écoute d'autres langues que le français au sein de l'école. Des parents d'élèves circulaient dans les différentes classes pour raconter ou chanter une comptine de leur enfance (dans une autre langue que le français). Ils ne s'adressaient pas uniquement à la classe de leur enfant. L'émotion qui traversait la salle

3. <<http://www.pepitaturina.cl/presentacion/london.html>>.

4. Traduction de : « Se puede ser hija en español y ser madre en francés. Las experiencias fundamentales que se viven por primera vez en un idioma diferente al idioma materno – idioma que ya se domina – pueden reclamar ser expresadas en este segundo idioma. Es como si dos seres habitaran en tiempos diferentes un mismo cuerpo y que ambos exigieran el derecho a la expresión » (Maria Isabel Mordojovich).

5. Et ceci malgré les préconisations du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) qui, s'appuyant sur des recherches linguistiques menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe, a effectué des propositions qui s'en inspirent : <<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>>. Celles-ci sont relayées sur les sites officiels de l'Éducation nationale, tel celui de l'académie de Reims : « L'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire. Il n'est pas utile (ni souhaitable) d'introduire trop rapidement l'écrit, qui intervient dans un second temps [...]. Les spécificités phonologiques des langues, et notamment les différences qui existent entre graphie et phonie, viennent compliquer la compréhension de l'oral si l'écrit est introduit trop tôt. Il a été montré qu'en anglais 25 % des mots qui sont reconnus à l'écrit ne le sont pas à l'oral. Quant à l'orthographe des mots, elle peut perturber la lecture, notamment en anglais, langue dans laquelle graphie et phonie entretiennent une relation complexe, car un même phonème peut s'écrire de différentes façons ou un même graphème peut se prononcer de plusieurs manières. » Voir : <<https://web.ac-reims.fr/ds-den10/exper/?Travailler-la-comprehension-orale-en-anglais>>.

6. La qualification langue versus patois ou dialecte fait partie des politiques linguistiques de chaque pays/région et se base sur des effets de dominations linguistiques liées aux enjeux politiques de ces territoires actuels ou passés. Voir à ce sujet de Certeau *et al.* (2002).

7. Il est fait référence ici à la réception de l'ouvrage de Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (1979), en France, minorant l'oralité, qui a été finement analysée par Jean-Marie Privat (2018) notamment.

8. Le quartier en question, le Moulin Neuf – anciennement quartier de ZUS (zone urbaine sensible) du sud-est de Stains – fait actuellement partie du QPV (quartier prioritaire de la politique de la ville) dénommé « centre élargi ». En 2019, 29,3 % de la population y était étrangère contre 10 % en France, le taux de chômage représentait 16,9 %, alors qu'il oscillait entre 8,5 et 8,1 % pour le reste de la population française. Et ce sont seulement 19,6 % de la population qui poursuivaient leurs études après 18 ans. Sources Insee : <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-24297#chiffre-cle-1>>.

à l'écoute d'une langue inconnue de la plupart d'entre elles et eux était palpable et étonnante: un silence puissant, mélange d'admiration et de plaisir, envahissait l'espace et était contagieux auprès des adultes présents – j'ai pu observer quelques larmes couler. Chacun et chacune d'entre nous appréciait et mesurait le caractère exceptionnel de ces incursions linguistiques, alors que la plupart des enfants présents avaient des répertoires linguistiques très variés mais absolument pas reconnus et valorisés scolairement. Soudain, quelque chose bougeait: les autres langues étaient non seulement permises mais surtout considérées par l'institution, et les locutrices et locuteurs présent-e-s pouvaient partager un savoir jusque-là invisibilisé, presque honteux. Après notre passage, l'école et les parents d'élèves se sont approprié le projet pour le poursuivre: les effets avaient bousculé à la fois les représentations des apprentissages mais également les possibilités de transformation. C'est ce qui m'a convaincue de prolonger en participant à un projet Erasmus+, qui avait pour objet l'inclusion des langues<sup>9</sup> par le biais d'un concours de kamishibai plurilingue<sup>10</sup>. Le principe repose cette fois-ci sur la réalisation collective d'un support graphique (images, dessins, peintures, etc.) qui raconte une histoire en intégrant au minimum trois à quatre langues différentes et dont le court récit (écrit au dos des planches et invisible du public, (fig. 2 à 5) est lu ou raconté en même temps que défilent les images dans le petit castelet appelé *butai*<sup>11</sup>.

Le kamishibai est un petit théâtre ambulant (fig. 2) emprunté à la tradition japonaise<sup>12</sup> et qui a été introduit en France à partir des années 1970 par des bibliothécaires (cf. Montelle 2014) et des enseignant-e-s de la pédagogie Freinet. Sa réalisation permet, outre un travail interdisciplinaire, de produire des récits qui sont mis en valeur à la fois par des images mais également

par la voix et les bruitages. Les différents actes graphiques (images, écrits) sont donc scénarisés afin d'être partagés en public. En 2015, l'association Dulala<sup>13</sup> (D'une langue à l'autre) se le réapproprie en proposant un concours de kamishibai plurilingues à des groupes d'enfants d'abord en France, puis décline le projet à l'étranger<sup>14</sup>, mettant l'accent sur les effets produits par le multilinguisme auprès des groupes et de leurs proches. Il paraît donc intéressant de pointer le fait que le support initialement emprunté à une tradition lointaine soit ensuite adapté de manière plurielle. Cela permet d'interroger et de mettre en avant des usages linguistiques peu partagés dans les institutions éducatives, mais aussi d'offrir des modalités de restitution variées grâce à ce médium.

Les retours<sup>15</sup> de ces projets sont assez unanimes: les éducateurs et éducatrices découvrent souvent un plurilinguisme sinon caché, du moins tu, les familles s'impliquent dans ces projets et les échanges sur les langues ont des répercussions valorisantes – par l'intérêt qu'elles suscitent. En effet, les locuteurs et locutrices se risquent ainsi à s'exprimer dans d'autres langues, dans un cadre où toutes les langues (et leur dénomination) sont mises sur un pied d'égalité. Cette année, l'un des kamishibai lauréats utilisait, en plus de diverses langues, celle des signes et une langue régionale (fig. 7). Cela permet aussi d'appréhender la différence sous un autre prisme. L'étranger ou l'étrangère peut aussi bien être celui ou celle de la région voisine que celui ou celle qui a un mode de communication si étranger au mien. Par le biais de la langue, c'est le rapport à l'autre qui est interrogé et la transculturalité qui habite chacune de nous.

Cependant, de France, on ne distingue pas beaucoup la variété des idiomes espagnols des pays d'Amérique centrale, d'Amérique du Sud et des Caraïbes, dont tu m'as parlé.

**M. I. M.** En effet, l'espagnol est une langue européenne, et une langue importante, reconnue et étudiée en France. Beaucoup de Français aiment l'entendre, apprécient les lectures poétiques en espagnol. Et au Chili on aime beaucoup la langue française. Toutefois, il y a un aspect de l'enseignement de l'espagnol en France que tu ignores probablement: la souffrance de certains enfants latino-américains qui s'intègrent à la scolarité en France dans des collèges « internationaux ». L'espagnol qui se parle dans les pays d'Amérique latine, en particulier dans des milieux populaires, est très différent de l'espagnol officiel d'Espagne, et cela varie d'un pays à l'autre, à tel point que des enseignants d'espagnol considèrent

9. « Kamilala: un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures, 2019-2022 », cf. <<https://kamilala.org/erasmus/>>.

10. Les kamishibai lauréats (par tranche d'âge) sont disponibles sur: <<https://kamilala.org/partner/dulala/>>.

11. Il se pose sur une table et est composé de trois volets et d'une glissière à travers laquelle on fait défiler des planches illustrées. À l'origine, il était conçu pour être transporté dans les villages sur le porte-bagage du vélo du conteur.

12. Cette tradition remonte au VIII<sup>e</sup> siècle où des bonzes illustrent leurs prêches (notamment pour les paysans analphabètes) de dessins peints sur des rouleaux de toile ou sur des planches de papier glissées dans un cadre en bois. L'écrit (calligraphié) était plus important mais associé directement au dessin, même si nettement séparé dans l'espace. Peu à peu, l'écrit disparaît de la planche, laissant plus de liberté au conteur laïc qui s'inspire du théâtre de Kabuki du XVI<sup>e</sup> siècle et des nouvelles manières de conter très répandues (ombres chinoises, lanterne magique, etc.) mais qui nécessitent une salle. L'arrivée du cinéma en 1895 réquisitionne les salles et prive de travail ces conteurs. Ils réinvestissent alors la technique du kamishibai qu'ils accompagnent de musique. À la fin des années 1920, le kamishibai devient le « cinéma des enfants » et des histoires à épisodes (accompagnées de vente de bonbons) sont créées spécialement pour eux. Pendant la Deuxième Guerre mondiale, il devient même un instrument de propagande politique. Après avoir été supplanté par la télévision, il revient sous forme publiée puis est éliminé des ressources éducatives en 1967. Actuellement, il est de nouveau en vogue dans tout le système éducatif pour l'apprentissage des langues étrangères, mais circule aussi dans les maisons de retraite, bibliothèques, hôpitaux... (d'après Montelle, 2014: 21-29).

13. <<https://dulala.fr/>>.

14. À partir de 2018, un réseau s'est construit grâce à l'investissement de structures partenaires diverses provenant de Suisse, du Portugal, du Val d'Aoste, du Canada et de Grèce.

15. L'inscription à ces concours est gratuite mais implique de renseigner en fin de projet un questionnaire appelé carnet de bord remis à l'association organisatrice qui permet d'avoir une idée précise des conditions de réalisation et des effets constatés. Sur la période du projet, ce sont 140 carnets de bord qui ont été collectés (23 en Italie, 19 en Grèce, 19 au Portugal et 79 en France).



Fig. 2 –Un gaĩto racontant un kamishibaĩ, 2009. © Moroboshi, image sous licence Creative Commons Attribution.

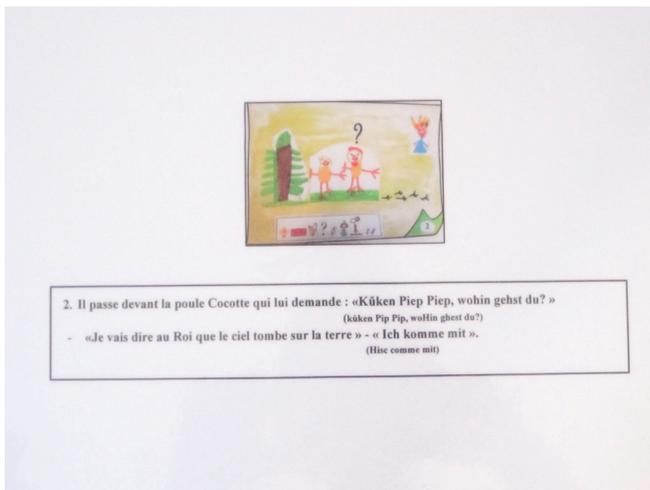
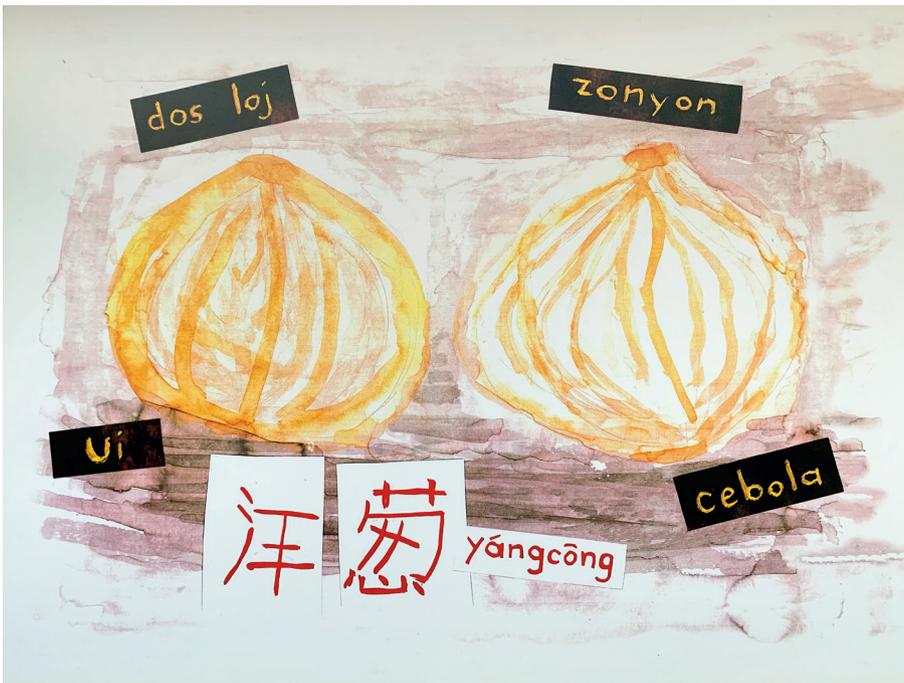


Fig. 3 et 4 – Extraits de kamishibaĩ plurilingue recto-verso. « Le poussin et la noisette », p.1, 2019, école maternelle Saint-Joseph, Val d'Aoste (Italie), images 4123 et 4125.



8

— WI ! DE ! \* répond Gladys.  
— Je me souviens que maman avait besoin d'oignons ! dit-elle à Francoeur.  
Elle achète deux oignons et les glisse dans son cabas.

Tirer jusqu'au trait

En sortant de la halle du marché, Gladys et Francoeur rencontrent Larissa.  
— Oi ! \*\* dit Larissa.  
— Salut ! répond Gladys.

\*[créole haïtien] Oui, deux ! [Wi, dé]  
\*\*(portugais) Salut !

Sur l'illustration : dos loj (hmong) oignon / ui (néerlandais) 'oignon / yángcōng (chinois) oignon / cebola (portugais) oignon

Fig. 5 et 6 – Extraits de kamishibai plurilingue recto-verso. « La soupe Joumou », p. 8, 2017, école Moulin à vent (Guyanne), unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), publié aux éditions Callicéphale, images 4126 et 4128.



Fig. 7 – Lecture publique/contage de *L'étoile des mots du monde* par la classe CP/CE1 de l'école de Guisniers (Eure) de Mme Ménard, lauréate du concours, prix 6-10 ans, France, 2022. Maison de la culture du Japon à Paris, juin 2022. Texte intégral accessible en ligne : <<https://kamilala.org/wp-content/uploads/2022/06/Laureat-elementaire-Letoile-des-mots-du-monde.pdf>>. © Delphine Leroy (avec une autorisation de droit à l'image signée par les personnes représentées et conservée par l'association Dulala).

parfois que le niveau d'espagnol de ces enfants est nul et les humilient en les reléguant au niveau débutant...

**D. L.** Il est vrai que je n'avais jamais interrogé les variétés de l'espagnol dans son enseignement tant il me semblait évident que les différentes variantes pouvaient cohabiter. C'est justement ce phénomène que Philippe Blanchet dénonce sous le terme de glottophobie, qui « désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations » (Blanchet 2021). Cette hiérarchisation des langues et des personnes qui les parlent – et les écrivent – est une manière de reproduire et de faire perdurer les inégalités sociales et, ici, coloniales.

La manière de bien parler ou de bien écrire est pour les personnes que tu évoques forcément élitaire : c'est une façon de conserver et d'asseoir un pouvoir et une domination. Il me semble que ces pratiques sont tellement répandues qu'il est même possible que les enseignant·e·s en question n'interrogent pas les principes sur lesquels elles se fondent, ce qui est d'autant plus navrant pour les phénomènes de reproduction sous-jacents.

Le monde académique et littéraire n'est pas exempt de ces pratiques – j'encourage moi-même les étudiant·e·s à utiliser des formes orthographiques et syntaxiques normées –, mais heureusement la littérature s'ouvre peu à peu à des langues

bigarrées, à des formes hybrides et entremêlées, comme le fragno (mélange de français et d'espagnol) mis en avant par Lydie Salvayre (2014) et salué par le prix Goncourt. Ce fragno, résolument attaché à une culture populaire à l'interstice de deux langues, est présenté dans son roman comme poétique et émouvant. Peut-être que la littérature sera à même de transformer les représentations et les hiérarchies entre les langues ?

Barton (2007) explique que les différentes théories<sup>16</sup> concernant la *littéracie* ne sont pas étanches et s'alimentent les unes les autres. On peut ainsi penser que ces créations littéraires – d'autant plus lorsqu'elles sont louées par l'institution – auront une influence sur les autres théories et leurs effets discriminatoires et blessants. Par tes ouvrages et ta manière de les écrire à la fois en espagnol et en français, tu influences également les présupposés qui nous habitent toutes et tous à cet égard.

16. Il distingue, sans les hiérarchiser, les théories de tous les jours (sens commun), les théories professionnelles (recherche, enseignement, littérature, etc.) et les théories officielles (qui sont celles choisies par le législateur, par exemple l'Éducation nationale, et qui émanent en général des théories professionnelles). (Barton, 2007, version électronique, emplacement 244 sur 3362.)

## Que produit, que fait la langue à l'écriture ?

**M. I. M.** Écrire dans ma langue maternelle est pour moi plus facile, plus fluide. Mais ce n'est pas toujours évident ni facile. Après avoir vécu une vie en France, mon espagnol est devenu plein de gallicismes, j'hésite dans l'usage de certaines prépositions qui ne s'utilisent pas de la même manière dans les deux langues. À vrai dire, j'ai plein de doutes dans les deux langues. L'espagnol et le français sont des langues vivantes, et avec les années les deux langues ont évolué. Mon espagnol est un espagnol d'il y a quarante ans.

J'ai été enfant au Chili, en espagnol, et mère en France, en français, et puis j'ai mené une grande partie de ma vie professionnelle en France. Pour moi, il est plus naturel d'écrire en espagnol sur la partie chilienne de ma vie et d'écrire en français sur sa partie française.

Par exemple, je ne connais pas le vocabulaire spécialisé en espagnol correspondant à celui que j'utilisais dans ma vie professionnelle en France.

Écrire dans une langue autre que sa langue maternelle offre toutefois certains avantages : cela permet de garder une distance plus importante avec des sujets personnels trop douloureux à évoquer.

Le « Je est un autre » de Rimbaud est encore plus vrai quand on écrit dans une autre langue ; c'est pour cela que j'ai écrit mon troisième livre directement en français. Dans une langue autre que la langue maternelle, on peut se sentir plus libéré du carcan de notre histoire personnelle et des injonctions qui viennent de notre milieu d'origine depuis l'enfance : « fais pas ci, fais pas ça », « t'es nulle », « tais-toi ». Dans une deuxième langue, on peut s'autoriser des écrits qu'on n'aurait jamais osés dans sa langue maternelle. « Je » est vraiment « un autre ». Pour moi, la poésie, si elle surgit, c'est en français. Je ne dis pas que je suis poète mais il m'arrive d'écrire de la prose poétique en français ou de petits poèmes. Il m'arrive aussi de vouloir traduire en français de grands poètes chiliens. Je connais mes limites, alors je traduis en binôme avec une amie française poétesse (Ana Luna Fédèle) et j'éprouve un immense plaisir à le faire.

**D. L.** Pour les jeunes issu·e·s des migrations, ce choix d'écriture dans une ou d'autres langues n'est pas donné immédiatement. La nécessité d'apprentissage du français, comme langue de scolarisation mais aussi d'échanges sociaux, donne à celle-ci une place prépondérante voire omniprésente dans les productions graphiques au sein des institutions éducatives. C'est d'ailleurs cette injonction à l'intégration linguistique qui peut parfois empêcher une transmission familiale.

Cependant, lorsque les jeunes sont pris en charge – après une évaluation par le Casnav<sup>17</sup> – dans des dispositifs particuliers, le

passage d'une langue à l'autre, la comparaison entre langues, est mis en avant.

Encore une fois, un souvenir vient à moi : celui d'une jeune fille en classe d'UPE2A<sup>18</sup> qui inscrivait au tableau – comme chacune des jeunes présent·e·s – une expression dans sa langue. Elle n'était pas assurée de l'écriture du mot en question (langue africaine transmise essentiellement à l'oral), s'y est reprise à plusieurs fois, avec l'aide d'un camarade qui lisait à haute voix le résultat et notait des différences entre le son émis et celui produit par les lettres agencées. Elle avait vraiment le désir de l'écrire avec justesse – peut-être pour la première fois – afin de le donner à voir et à lire aux autres membres du groupe, mais aussi, peut-être, celui de l'inscrire pour elle. Une fois qu'elle eut terminé – la patience de ses camarades était admirable, certainement due à la compréhension et au partage de cette expérience sensible –, un sourire radieux a succédé au sérieux et à la concentration qui l'animaient jusque-là, comme si par cet acte, elle venait d'inscrire une partie de son histoire. Observer une langue appartenant à son passé, à son histoire personnelle, écrite dans un lieu qui ne lui est pas dédié ne paraît pas anodin. Réside à travers le choix d'écriture de la langue un enjeu particulier qui relève de l'intime. C'est d'ailleurs ce que ne cesse de relever Derrida en parlant de la monolgue de l'autre : « Ce livre à la fois intime, entre soi et soi, et pourtant "hors de soi" » (Derrida 1996, présentation). On pourrait penser que l'expérience de la jeune fille au tableau relevait précisément de ce triple mouvement.

## L'écriture : une forme collective d'appropriation transculturelle ?

**D. L.** Il me semble que la réalisation de productions collectives telles que le kamishibaï plurilingue<sup>19</sup> oblige à penser les ponts et les variations – les écarts, dirait Jullien (2016) – entre les langues et les « cultures<sup>20</sup> ». Le récit est l'œuvre de l'ensemble du groupe qui a décidé du choix des langues, de la structure du récit, des

18. Les classes d'UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) sont des classes qui accueillent des jeunes venant d'arriver en France et qui ont besoin d'apprendre la langue française, ou bien de rattraper un décalage scolaire afin d'intégrer le plus facilement possible le système français. Les jeunes sont en UPE2A pour une partie de la semaine et intégrés dans une classe dite « ordinaire » en fonction de leur avancée. J'ai observé, dans le cadre du projet Erasmus+, plusieurs séances en UPE2A d'une classe de collège à Aubervilliers qui s'inscrivait au concours kamishibaï plurilingue.

19. La proposition pédagogique du kamishibaï plurilingue, telle que l'a conçue l'association Dulala pour le concours, repose sur une conception coopérative (et donc forcément collective), bien entendu d'autres formes sont possibles et coexistent.

20. Je mets ce terme entre guillemets car, à l'instar de Jullien, je pense que nous sommes toutes le fruit de transculturations très personnelles, vivantes et mouvantes, au gré de nos appartenances (sociales, familiales, professionnelles, etc.) et expériences (rencontres, migrations, etc.), et qu'il ne préexiste pas de cultures stables et définitives que l'on pourrait définir une fois pour toutes. Au contraire, tenter de chercher les similitudes et les écarts permettrait de mieux cerner ce qui nous distingue les un·e·s des autres.

17. Le Casnav est l'acronyme du Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Pour en savoir plus, cf. <<https://eduscol.education.fr/1201/casnav>>.

épisodes et de leurs illustrations. L'enjeu, en dehors de celui de la reconnaissance de tou-te-s, est celui d'une intercompréhension collective. Produire en groupe, créer dans différentes langues en étant à chaque fois autrice ou auteur du récit collectif place chacune à la fois dans une incertitude, mais aussi dans une appropriation linguistique. Cette absence de maîtrise absolue de la langue, de toutes les langues, peut produire une forme de liberté par les possibilités d'ouvertures qu'elle engage. Questionner, approcher des systèmes linguistiques et graphiques distincts, permet aussi de mieux identifier les particularités ou les dissonances de celui que l'on maîtrise davantage. Il y a aussi dans cette visée transculturelle une ambition politique de paix, comme si pacifier les relations entre les groupes passait par une meilleure compréhension du monde de l'autre, pour faire « tout monde » à la manière de Glissant (1993).

**M. I. M.** Ce que tu dis me rappelle une des activités de l'association Maison Latina de Grenoble, créée en 2009 par des personnes issues de différents pays d'Amérique latine, notamment des lectures publiques poético-musicales en espagnol. Les lecteurs qui y participent proposent des poèmes écrits soit par eux-mêmes, soit par des poètes (connus ou non) de leur choix. On prépare ces lectures comme un spectacle, on fait des répétitions, et on fournit au public une brochure avec tous les poèmes dans les deux langues et un mot sur chaque auteur. L'écriture elle-même n'est pas collective mais le travail autour de ces rencontres, et en particulier celui de la traduction, l'est. On éprouve un grand plaisir à entendre les accents de divers pays et à découvrir des mots dont on ignorait l'existence ou la signification. À l'occasion, on propose des poèmes dans des langues autochtones. C'est un travail enrichissant pour tous, qui crée des liens et est toujours très apprécié par le public. L'écriture en solitaire d'un migrant peut aussi être une manière de s'emparer du collectif. Je me suis autorisée à écrire sur des sujets qui hantent la collectivité des réfugiés chiliens, seulement après avoir publié l'histoire singulière de ma propre immigration en France et celle de l'origine de mes ancêtres. Je suis arrivée en France en même temps que le grand flot des réfugiés de la dictature chilienne, qui a suivi le coup d'État de Pinochet du 11 septembre 1973. La plupart de ces migrants chiliens étaient des exilés politiques. Mon histoire était très différente de la leur et je ne me sentais pas légitime de laisser croire que nous partagions la même. Mon premier livre m'a permis de lever ces ambiguïtés, de dire qui j'étais et le lieu à partir duquel j'écrivais. J'ai rejoint des actions collectives pour la mémoire, la vérité et la justice menées par des militants français des droits de l'homme avec la communauté des réfugiés chiliens en France. Le travail intense que j'ai mené dans ce sens a été à l'origine de mon roman *Piedras Blancas* sur l'histoire de la torture au Chili. Je l'ai publié d'abord au Chili, puis en France. Il n'est plus question de moi mais de ma contribution à cette culture collective. D'autant plus qu'avec les années, je me sens plus proche du milieu issu de l'exil politique en France que de celui de mon milieu d'origine.

## Peut-on tisser des liens entre la pratique individuelle d'une écrivaine migrante et celle de groupes d'enfants inscrits dans des démarches pédagogiques valorisant la diversité ?

**D.L.** Bien entendu, les sujets abordés, la manière de les écrire et de les énoncer ne peuvent être comparés, pas plus que leurs modalités d'élaboration. Le lien que je fais cependant aujourd'hui est celui qui entremêle les genres littéraires – oraux, visuels, scripturaux –, notamment par l'oralisation des kamishibai, et ton écriture théâtrale. J'ignorais en te proposant ce dialogue que tu avais entrepris l'écriture de pièces de théâtre qui seront bientôt mises en scène. Cette forme d'écriture dans *Isabel, fille du vent* joue en plus sur l'usage des deux langues, et les passages que tu tisses entre les deux compose des analogies avec celle des kamishibai plurilingues.

**M. I. M.** En dehors de la dimension théâtrale et de l'usage des deux langues, il y a deux autres aspects dans *Isabel, fille du vent* qui pourraient faire penser aux kamishibai : les affichages divers en arrière-plan qui s'intercalent avec l'oralité, comme de petits papiers, et le son du chant lointain de Lola Kiepja, la dernière chamane du peuple Selk'nam, qui fut enregistré par l'anthropologue Anne Chapman (2008).

**D.L.** Oui, tu as raison, de plus, certains kamishibai sont accompagnés musicalement, certains jeunes théâtralissent d'ailleurs cet accompagnement, comme cela a été présenté notamment lors de la remise des prix 2022 à la Maison de la culture du Japon à Paris (fig. 8). Et puis, plus fondamental est peut-être ce que tu exprimes à travers la description des organisations de la torture, et de ton positionnement intranquille : être à la fois d'ici et de là-bas. Cette recherche de ta place, par l'écriture, non seulement dans la vie réelle, quotidienne, auprès des réfugié-e-s chilien-ne-s vivant en France, mais également dans l'histoire collective, te situe dans une création résolument tournée vers la communauté au sens large : « J'ai participé activement à tout ce que je pouvais. Je n'avais pas prévu d'aller plus loin, mais j'ai fini par le faire au travers de l'écriture » (Mordojovich, 2022a : 64). Il me semble que la valorisation de la diversité passe par la dénonciation de toutes les formes d'oppression et que ta quête – celle de trouver sa place – pourrait être celle de toute personne vivant entre les langues<sup>21</sup>.

**M. I. M.** Cette quête devrait être celle de tous et pas seulement de ceux vivant entre les langues.

Nier la diversité, ou pire, l'utiliser pour imposer une domination culturelle est une absurdité.

Être migrant est une difficulté et une richesse à la fois.

21. Selon un certain courant auquel je me réfère, le monolinguisme serait rarissime car nous évoluons et agissons dans différents espaces sociaux qui ont des codes linguistiques différents. Au sein d'une même langue, les variations sont parfois importantes et ne permettent pas toujours une compréhension fluide entre registres et localités. Je pense par exemple au langage des jeunes qui n'est pas si transparent pour les aînés et qui peut varier d'un point géographique à un autre.



Fig. 8 – Lecture publique/contage de *Bienvenue chez vous* par la classe monde UPE2A du collège de la Pyramide (Seine-et-Marne), lauréate du concours, prix 10-15 ans, France, 2022, Maison de la culture du Japon à Paris, juin 2022. Texte intégral accessible en ligne : <<https://kamilala.org/wp-content/uploads/2022/06/Laureat-college-Bienvenue-chez-vous.pdf>>. © Delphine Leroy (avec une autorisation de droit à l'image signée par les personnes représentées et conservée par l'association Dulala).

En s'interrogeant sur le parcours de nos ancêtres et sur notre propre parcours, on prend conscience que notre essence humaine est faite de diversité. Mon écriture m'a aidée à approfondir la prise de conscience de cette richesse. S'ancrer dans la diversité de langues et de cultures mène au respect de chacun et de chacune, nous aide à mettre en valeur l'universel, ce qui nous relie, c'est-à-dire à s'ancrer dans l'humanité.

### **Au terme de ce dialogue...**

Si pour Maria Isabel Mordojevich, l'écriture est un moyen intime et lisible de se trouver en naviguant entre les langues et les différents espaces vécus, les écritures des jeunes participant à l'élaboration d'un kamishibai plurilingue ne sont pas en mesure de (dé)montrer un rapport à l'intimité pour chacune. Les ouvrages de l'autrice participent à la réflexivité partagée avec son lectorat, ce que ne peut réaliser un récit élaboré en groupe par des auteurs et autrices qui ne sont, en outre, pas (encore) des professionnels de l'écriture. Cependant, d'une part, au-delà du résultat final de la création collective, les modalités de fabrication, les interrogations qui

ont animé chaque groupe, notamment concernant le choix et l'usage des langues dans le récit, demeurent des moments qui peuvent relever de l'intimité pour celles et ceux dont les langues – et les collectifs auxquels elles réfèrent – sont amenées à être valorisées.

L'expérience multimodale de restitution peut, elle aussi, être source de réhabilitation intense suite à des discriminations glottophobes. Les termes utilisés dans les différentes langues du récit fondent un patrimoine linguistique pluriel et commun à ce groupe.

D'autre part, nous avons pu voir que l'écriture individuelle se nourrissait et agissait dans le collectif : Maria Isabel s'engage, tant dans la vie quotidienne que par l'écriture, pour dénoncer un système qui a organisé la violence d'État, ce qui la rapproche de réfugié·es en France, dont elle était éloignée au début de sa vie dans l'Hexagone.

À travers l'utilisation ou non des langues, une visée politique semble sous-jacente dans ces deux pratiques : s'ancrer/s'encren dans le monde demanderait à y être reconnue (au sens d'Axel Honneth) sous différentes facettes, dont les langues sont un indicateur.

Si, pour Barbara Cassin (2019), « chacun naît dans la ou les langues qu'on parle autour de lui », elles ne participent pas

toutes à la même assurance vis-à-vis de la société en raison de la hiérarchie opérée entre elles. Dissoudre ces hiérarchies est une ambition qui pourrait être salvatrice pour certaines personnes qui s'écorchent par les langues ou qui en ravalent certaines<sup>22</sup>, et, plus généralement, pour nous tou-te-s qui pourrions peut-être profiter des bonheurs que la traduction semble offrir, comme l'indique Ana Luna Fédèle : « La traduction finie, nous étions tous trois émus, nous n'avions rien perdu au cours de ce voyage et peut-être même attrapé à la volée quelques rayons d'or » (Lassel 2021 : 27).

## Bibliographie

- BARTON D. 2007. *Literacy, an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- BARTON D. & HAMILTON M. 2010. « La littératie : une pratique sociale ». *Langage et société*, 3, p. 45-62.
- BLANC A. 2013. *La langue de la République est le français. Essai sur l'instrumentalisation juridique de la langue par l'État (1789-2013)*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- BLANCHET P. 2021. « Glottophobie ». *Langage et société*, hors-série 1, p. 155-159.
- BLANCHET P. & CLERC CONAN S. 2018. *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges, Lambert-Lucas.
- CASSIN B. 2019. *Plus d'une langue*. Paris, Bayard.
- CERTEAU M. DE, JULIA D. & REVEL J. 2002. *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*. Paris, Gallimard.
- CHAPMAN A. 2008. *Quand le soleil voulait tuer la lune ; rituel et théâtre chez les Selk'nam de Terre de Feu*. Paris, Éditions Métailié.
- DERRIDA J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris, Éditions Galilée.
- GLISSANT É. 1993. *Tout-Monde*. Paris, Gallimard.
- GOODY J. 1979 [1977]. *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Éditions de Minuit.
- HONNETH A. 2013 [2000]. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Gallimard.
- JULLIEN F. 2016. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris, L'Herne.
- KUNDERA M. 2003. *L'ignorance*. Paris, Gallimard.
- LASSEL A. 2021. « Histoire de traduction "Loup et brebis" ». *Nouveaux espaces latinos, Société et cultures de l'Amérique Latine et Caraïbes*, 307, p. 25-27.
- LEROY D. 2017. « - Des romans ? - Non : leurs vies ! ». *Écritures et Auteurisations de femmes migrantes hispanophones*. Saint-Denis, Éditions Connaissances et Savoirs.
- LEROY D. 2019a. « Écrire pour l'école. Le mot d'excuse comme espace de domination linguistique. Tensions dans l'auteurisation d'une famille hispanophone ». In : Leroy D. (coord.), *Écritures et/en migrations. Expériences, tensions, transformations*. Paris, Éditions Petra, p. 47-65.
- LEROY D. 2019b. « Deux saisons de "territoires en migrations, histoires de langues et récits de vie". Descriptions polyphoniques d'un projet de quartier de la maternelle à l'université ». In : Leroy D. (coord.), *Écritures et/en migrations. Expériences, tensions, transformations*. Paris, Éditions Petra, p. 111-130.
- LEROY D. 2022. « Transformations intimes et écritures de soi : auteurisations de femmes migrantes en France ». *Nouvelles pratiques sociales*, 32(2), « L'approche biographique et l'approche narrative dans l'intervention : convergences et spécificités », Université du Québec.
- LONDON M. 2001. *El hilo del medio*. Chili, Ril editores.
- LONDON M. 2003. *Tisseuse de mémoires de la Patagonie aux Balkans*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- LONDON M. 2007. *Le Livre de Carmen, roman*. Paris, Indigo/Côté Femmes.
- LONDON M. 2008. *El Libro de Carmen*. Santiago, Editorial Forja.
- LONDON M. 2011. *Cuatro entraron al Paraíso*. Santiago, Editorial Forja.
- LONDON M. 2012. *Le rêve et la chute*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- LONDON M. 2014. « Témoignage ». In : Leroy D. & Leroy M. (coord.), *Histoires d'écrits, histoires d'exils. Perspectives croisées sur les Écritures en migration(s)*, préface de M. Agier. Tübingen, Éditions Narr, p. 85.
- LONDON M. 2016. *Piedras Blancas*, Santiago, Éditorial Forja.
- MONTELLE E. 2014. *La boîte magique : le théâtre d'images ou kamishibai. Histoire, utilisations, perspectives*. Strasbourg, Callicéphale éditions.
- MORDOJOVICH M. I. 2018. *Piedras Blancas. Les tortionnaires du dictateur*. Nice, Éditions Ovidia.
- MORDOJOVICH M. I. & AHUES BLANCHAIT M. P. 2019. *Piedras Blancas ou les tortionnaires du dictateur*. Nice, Éditions Ovidia.
- MORDOJOVICH M. I. & AHUES BLANCHAIT M. P. 2019. *Los cuervos de Piedras Blancas*. Santiago, Simplemente editores.
- MORDOJOVICH M. I. 2022a. *Isabel, fille du vent*. Nice, Éditions Ovidia.
- MORDOJOVICH M. I. 2022b. *Isabel, Hija del viento*. Chili, El Español de Shakespeare.
- PEDLEY M. & STEVANATO A. 2018. « Le concours kamishibai plurilingue. Un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues ». *Éducation et sociétés plurilingues*, 45, p. 43-56. DOI : </10.4000/esp.3048>.
- PRIVAT J.-M. 2018. « Sur La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage de Jack Goody », *Questions de communication* [en ligne], 33. DOI : <10.4000/questionsdecommunication.12581>.
- ROCHA F. & FANCA R. 2022. « As Potencialidades do Kamishibai Plurilingue na Educação Para a Diversidade Cultural ». *Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies*, 9(1), p. 31-49. DOI : </10.21814/rlec.3610>.
- SALVAYRE L. 2014. *Pas pleurer*. Paris, Éditions du Seuil.
- SILVA ACEVEDO M. 2020 [2009]. *Loups et Brebis*. Paris, Éditions Bruno Doucey.
- WAKIM N. 2020. *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France?*. Paris, Éditions du Seuil.

22. L'attrition linguistique est pour les migrant·e·s l'oubli de la première langue parlée au profit de la langue de migration. Ce concept assez récent a été développé notamment par Barbara Köpke en psycho-linguistique.



# poly — approches métissées des actes graphiques

# graphie(s)

n° 5 — 2023 — itinérances, mobilités, migrations



*Krist Marou*

**EM** **SH** fondation  
maison des  
sciences  
de l'homme

Éditions de la Maison des sciences de l'homme

**DIALOGUES  
POINTS DE VUE**