



Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives

Rosa Maria Faneca, Delphine Leroy, Filomena Martins, Gabriella Vernetto

► To cite this version:

Rosa Maria Faneca, Delphine Leroy, Filomena Martins, Gabriella Vernetto. Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2024, 2 (22), <https://journals.openedition.org/rdlc/13920#text>. <10.4000/11qag>. <hal-04775192>

HAL Id: hal-04775192

<https://hal.science/hal-04775192v1>

Submitted on 9 Nov 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No
Derivative Works - International License

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

22-2 | 2024

Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s)(2)

Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives

ROSA MARIA FANCA, DELPHINE LEROY, FILOMENA MARTINS ET GABRIELLA
VERNETTO

<https://doi.org/10.4000/11qag>

Résumés

Français Portugais

Dans cet article, il s'agira d'établir des liens entre politiques éducatives européennes, pratiques d'éducation au plurilinguisme et de formation internationale des acteurs et actrices de l'éducation dans des contextes de mobilité. Nous nous appuyons sur l'expérimentation menée dans le projet Erasmus + *Kamilala - Un projet de création et d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures* (<https://kamilala.org/>) durant lequel un événement de formation a réuni une cinquantaine de participant.e.s de quatre pays (France, Grèce, Italie et Portugal) autour de pratiques pédagogiques plurielles à travers le Kamishibai plurilingue (KP). L'objectif général de l'article vise à articuler des pratiques d'apprentissages, de formation et recherche, expérimentées lors du déroulement de ce projet Erasmus+. Ces pratiques convergent avec les orientations européennes. Or, ces dernières peinent souvent à trouver, au quotidien, des espaces de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne les langues minoritaires, les langues des migrations et les langues non territoriales.

Autour de cette problématique, nous commençons par analyser l'apport des KP dans le processus de mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives plus ouvertes à la diversité et les effets d'une formation internationale d'enseignant.e.s, formatrice.s, étudiant.e.s et praticien.nes de terrain, issu.e.s des pays partenaires du projet et qui interviennent dans des contextes différents. Nous discutons ensuite de la transformation des savoirs par la mise en œuvre d'une formation collaborative au plurilinguisme, qui a mis en lumière les divergences et les convergences de différentes cultures, pratiques pédagogiques et approches conceptuelles.

O objetivo deste artigo é estabelecer ligações entre as políticas educativas europeias, as práticas de educação para o plurilinguismo e a formação internacional de atores da educação em contextos de mobilidade. Basear-nos-emos na experiência realizada no âmbito do projeto Erasmus + *Kamilala - um projeto criativo de inclusão social através da abertura a línguas e culturas* (<https://kamilala.org/>), durante o qual um evento de formação reuniu cerca de



cinquanta participantes de quatre pays (France, Grèce, Italie et Portugal) pour discuter pratiques de enseignement plurilingue utilisant le Kamishibai plurilingue (KP). L'objectif général de l'article vise à articuler les pratiques d'apprentissage, de formation et de recherche, expérimentées au cours du projet Erasmus+ avec des orientations européennes, qui sont souvent difficiles à appliquer au quotidien, notamment en ce qui concerne les langues minoritaires, les langues des migrations et les langues non territoriales. Dans ce sens, nous commençons par analyser la contribution du KP au processus d'implémentation de politiques linguistiques éducatives plus ouvertes à la diversité, les effets d'une formation internationale de professeurs, formateurs, étudiants et professionnels de l'éducation des pays partenaires du projet qui travaillent dans différents contextes. Ensuite, nous discutons la transformation du savoir à travers l'implémentation d'une formation collaborative pour le plurilinguisme, qui a démontré des divergences et des convergences de différentes cultures, pratiques pédagogiques et approches conceptuelles.

Entrées d'index

Mots-clés : Kamishibai plurilingue, politiques linguistiques éducatives, formation au plurilinguisme, recherche, dissémination

Palavras chaves: Kamishibai plurilingue, políticas linguísticas educativas, formação para o plurilinguismo, investigação, disseminação

Texte intégral

Introduction

1 La promotion du plurilinguisme passe nécessairement par le recours aux sciences humaines et sociales ; d'une part, pour mettre en lumière et diffuser des pratiques existantes et, d'autre part, pour légitimer certaines pratiques en les étayant d'un point de vue scientifique. En effet, les institutions éducatives craignent d'engager des politiques linguistiques dont elles ne sont pas certaines de maîtriser les effets. Il y a donc une attente d'assurance auprès des décideurs et décideuses de politiques linguistiques à propos des bénéfices du plurilinguisme, afin qu'ils et elles puissent soutenir des projets qui y feraient appel. Le projet européen Erasmus + *Kamilala - Un projet de création et d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures* (<https://kamilala.org/>), qui est au cœur de ce texte, répond d'une certaine manière à cette attente politique et sociale en se focalisant sur un type de pratique particulier et en tentant de sérier ses effets. Ce projet de partenariat stratégique européen autour du Kamishibai plurilingue¹ (désormais KP), a donné lieu à trois productions intellectuelles² : un livret pédagogique (Faneca et *al.*, 2020) accompagné de fiches thématiques pour tou.te.s ceux et celles qui souhaitent mettre en place un projet de KP ; un parcours de formation ouvert et à distance en libre accès ; un rapport d'ingénierie (Faneca et *al.*, 2021) qui dresse le bilan de la mise en place des Concours Kamishibais plurilingues³ tout au long du projet, notamment à partir des Carnets de bord⁴ des enseignants.

2 Dans cet article, il s'agira d'établir des liens entre politiques éducatives européennes, pratiques d'éducation au plurilinguisme, formation des acteurs et actrices de l'éducation (notamment dans sa dimension internationale) et modalités de recherche et de partage du savoir dans des contextes de mobilité. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une expérimentation menée dans le cadre du projet : un événement de formation réunissant une cinquantaine de participant.e.s de quatre pays (France, Grèce, Italie et Portugal) autour de pratiques pédagogiques plurielles à travers le KP. L'objectif général de cet article vise à percevoir l'articulation des pratiques d'apprentissage, de formation et de recherche, expérimentées lors du déroulement de ce projet Erasmus+. En effet, les orientations européennes peinent souvent à trouver, au quotidien, des espaces de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne les langues minoritaires (Blanchet, 2002), les langues des migrations et les langues non territoriales (tel le romani).

- 3 Autour de cette problématique générale, nous commencerons par interroger le rôle des KP vis-à-vis du développement des politiques linguistiques éducatives. Il s'agira notamment de mettre en lumière l'apport des KP dans la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives plus ouvertes à la diversité, alors même que les phénomènes de transculturalité et de pratiques sociales linguistiques plurielles n'ont cessé de se multiplier. Ensuite, dans la partie méthodologie, nous présenterons la formation internationale, son contexte, sa démarche, les activités, certains outils de formation proposés. Nous évoquerons plus particulièrement les visées du KP dans une démarche d'éducation à la diversité linguistique et culturelle et sur les résultats de cette formation. Plus largement, nous questionnerons les prolongements et effets de ce type de projet, leur possible reconduction, les implications et perspectives pour la formation.

Politiques linguistiques et transculturalité

Politiques linguistiques

- 4 Nos sociétés plurielles en évolution rapide posent aux différents systèmes éducatifs des défis non seulement d'ordre pédagogique mais aussi, et peut-être surtout, d'ordre démocratique, tels que le respect des droits humains, la lutte contre les discriminations, le changement climatique, l'éducation à la durabilité. Il s'agit de thèmes transversaux demandant l'acquisition de compétences multiples et faisant recours à plusieurs domaines disciplinaires. Dans ce sens, l'Agenda 2030, objectif 4, de l'UNESCO, souligne l'importance d'un accès équitable à l'éducation pour contribuer à un monde plus sûr, durable, interdépendant et démocratique. De son côté, le Conseil de l'Europe, qui oriente et soutient les actions en matière d'éducation à l'échelon européen, dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), affirme l'importance des langues dans la vie des citoyen.nes et le lien étroit entre politiques linguistiques et fonctionnement démocratique des sociétés. Plus récemment, dans sa *Recommandation sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie* (2022), il précise que l'éducation plurilingue et interculturelle est indispensable pour éduquer au respect et à la valorisation de la diversité des langues et des cultures. Elle permet de mettre en valeur « la dimension linguistique à travers le curriculum » et d'encourager « la réflexion critique sur la diversité culturelle ». Par ailleurs, elle favorise l'autonomie de l'apprenant.e et « encourage l'inclusion des apprenant.es défavorisé.es et marginalisé.es sur un pied d'égalité avec les autres apprenants⁵ ».
- 5 Dans son action d'accompagnement des politiques linguistiques éducatives, le Conseil de l'Europe a produit des outils méthodologiques pour l'enseignement des langues qui s'appuient sur une approche actionnelle et plurilingue (CECR, 2001) et sur les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et *al.*, 2012), c'est-à-dire des approches didactiques qui mettent en œuvre des séquences d'apprentissage ayant recours à plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2008). Ces documents se proposent de faciliter la construction de curriculums axés sur une éducation plurilingue et interculturelle et respectueux des droits linguistiques.
- 6 Cependant, en dépit des politiques linguistiques européennes encourageant au sein des États membres la libre circulation des idées et des langues par le biais du développement d'une compétence plurilingue et interculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009), une partie du corps social continue à véhiculer une vision instrumentaliste du plurilinguisme liée au poids économique des langues sur le marché linguistique. Les avancées de la recherche peinent notamment à passer le portail des écoles, l'institution scolaire parvenant difficilement à considérer comme une ressource la diversité linguistique déjà présente au sein des classes, où sévissent encore un « monolinguisme

d'État » et son corollaire, l'« assimilationnisme monolingue » (Erfurt & Hélot, 2016 ; Blanchet, 2021).

Dans le cadre des actions menées autour du projet Erasmus+ *Kamilala*, nous nous sommes demandées si et dans quelle mesure le KP peut être un moteur d'inclusion et un promoteur de la diversité linguistique et culturelle favorisant l'acquisition de compétences. En effet, les documents évoqués plus haut considèrent ces compétences comme indispensables pour vivre dans un monde globalisé et ils offrent un moyen de favoriser l'innovation méthodologique selon une approche ascendante et participative. À partir des deux productions intellectuelles⁶ mentionnées plus haut, le livret pédagogique et le rapport d'ingénierie, nous avons organisé la formation en fonction des objectifs visés, à savoir :

a) Ouverture à la diversité des langues et des cultures

Au cœur du Concours Kamishibai plurilingue, l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut être considérée comme la principale réussite de cette initiative. La participation à ce concours permet la mise en œuvre d'un parcours d'ouverture à l'Autre qui passe par la prise de conscience de son profil plurilingue et pluriculturel. La découverte de la diversité de l'environnement de l'apprenant.e aboutit à une plus grande capacité de compréhension et d'acceptation d'autres points de vue.

b) Autonomie, collaboration et coopération

La capacité de collaborer au sein d'un groupe, de mener à bien un projet complexe et à multiples facettes, de composer différentes positions en vue d'un objectif commun est l'autre atout important du KP. D'un point de vue pédagogique, la réalisation d'un KP implique le recours à des approches qui favorisent la collaboration et la coopération, l'apprentissage mutuel, le soutien entre pairs, l'apprentissage actif et expérientiel.

c) Renouveau pédagogique

L'approche interdisciplinaire du KP invite les enseignant.e.s⁷/éducateurs et éducatrices à travailler d'une manière différente, plus flexible, et les impliquer à leur tour dans le processus d'ouverture aux langues et aux cultures : ils et elles pourront, ainsi, découvrir les langues et les cultures des enfants. Comme déjà souligné, la mise en œuvre de stratégies didactiques et d'apprentissage innovantes implique, à notre avis, les jeunes dans la réalisation d'un projet commun. Cette manière de gérer le groupe favorise, enfin, une meilleure connaissance des enfants.

d) Mise en cohérence horizontale du curriculum

Ce dispositif mis en œuvre grâce au KP favorise une démarche de mise en cohérence horizontale qui implique toutes les compétences et non pas seulement les compétences langagières. Dans le rapport d'ingénierie on pose que :

L'aspect ludique du projet en fait une puissante démarche pédagogique qui s'inscrit dans l'interdisciplinarité. Il mobilise les *soft skills* (les compétences émotionnelles, sociales et civiques des élèves à travers la coopération, la créativité, l'ouverture à l'autre et l'acceptation des différences) et les *hard skills* (les compétences formelles liées à l'écriture, la lecture, la prise de parole, les langues et les arts visuels) (Faneca et al., 2022, p. 12).

e) Implication des familles

L'un des fils conducteurs de ces projets est la mise en lumière de savoirs (langagiers entre autres) et de ressources culturelles familiales, peu convoquées dans les institutions éducatives. A ce titre, le processus de partage qui est engagé de part et d'autre (entre les familles et les institutions éducatives), implique une transversalité et une reconnaissance non hiérarchique des connaissances et des pratiques culturelles, permettant une imprégnation réciproque ; c'est à ce titre que l'on peut parler d'apprentissages transculturels ou en situation de transculturalité.

Transculturalité

18 La transculturalité est ici convoquée comme un ensemble de ressources des personnes, qui se sont accumulées et entrelacées au fil de leurs parcours. Ces ressources dépassent le cadre strictement géographique de leurs appartenances, font aussi appel à tous les registres sociaux et symboliques des expériences humaines et peuvent être paradoxales et complexes.

19 L'initiateur de ce concept est le cubain Ortiz (2002). Weinberg en le définissant, pose que la transculturalité :

Se refiere a una forma de contacto cultural, que es pensada como interacción creativa y no solo como relación entre una cultura donadora dominante y una cultura receptora meramente pasiva, sino que contempla la existencia de procesos dinámicos de selección, interacción, transformación y creación⁸ (Weinberg, 2021 : 211).

D'autres chercheur.euses, par la suite, se saisiront de cette notion particulièrement en clinique transculturelle, faisant appel à des médiations linguistiques pour faciliter la compréhension et la communication des personnes, familles et/ou jeunes traversés par la migration, dont notamment Moro (2007, 2010). Plus récemment la sociolinguistique a travaillé cette approche en la liant à la mobilité et au plurilinguisme (Coste, 2019 ; Erfurt, 2022).

20 Ces conceptions renvoient toutes à l'idée de cultures et aux différents sens qu'elles peuvent recouvrir. Le postulat de ces approches se construit sur le rejet d'une forme stable, fermée et univoque de la culture, mais au contraire défend des formes plurielles et dynamiques de ses manifestations.

L'idée est de ne pas cliver ni d'essentialiser, par pays, langue ou groupe, des pratiques en insistant sur leurs différences mais au contraire de repérer les fils communs – les écarts – dirait le philosophe Jullien (2016). Pour autant, la recherche d'un consensus n'est pas visée mais c'est plutôt l'apport d'idées singulières et de talents de chacun.e pour accomplir la tâche, linguistique ou non qui est recherché.

21 Bien évidemment la dimension créative est incluse dans ce phénomène, qui implique par conséquent quelque chose de l'ordre de la perte, ou de la mise en retrait, inhérentes à toute transformation et qui est compensée par l'apport ou le gain d'autres ressources, jusqu'ici inusitées par la personne. « [...] el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales [...] » (Ortiz, 2002 [1940] : 260).

Il n'était pas question dans notre approche de se conformer à la pensée ou à la démarche du plus grand nombre de participant.es, ce qui aurait eu un effet non pas d'inclusion mais d'uniformisation, alors que pointer ces écarts et en comprendre les tenants permet de mettre en lumière et de valoriser cette diversité de talents.

La mobilité est aussi intérieure, grâce à l'effet de rupture avec le quotidien et les routines. Un voyage vers/avec soi-même est ainsi rendu possible et permet de s'éprouver différemment.

22 Le faire et l'urgence de la production obligent à l'échange dans une visée pratique et précise. Cette réalisation créative pousse les acteurs et actrices à interagir sur une modalité spontanée avec une émulation collective en oubliant les premières représentations des un.es et des autres. Les représentations sont interrogées dans différentes dimensions, notamment celles qui ont trait à la pureté des langues et leur étanchéité.

On pourra se référer ici à l'approche translangagière (Vogel & Garcia, 2017) dont le nouveau champ d'étude – parfois contesté dans sa radicalité – donne la possibilité de porter un autre regard sur les situations de contact de langues et sur les phénomènes de variation. Le monolinguisme est souvent considéré comme norme de départ, entité figée sous-tendue par l'idéologie « une langue/une nation ».

23 Ainsi, il s'agit d'une certaine forme de *translanguaging* que Garcia & Wei expliquent comme étant à la fois des « pratiques langagières complexes des locuteurs plurilingues » et des « approches pédagogiques qui favorisent l'usage de ces pratiques

complexes » (2014 : 20). Ceci permet des échanges informels et dédramatise la méconnaissance de la langue de l'autre. Plus largement, tous les outils permettant l'intercompréhension sont suscités voire mobilisés (certains avec l'effet miroir des pratiques des spécialistes chargés de la formation), afin de lever les barrières de communication.

Une formation délocalisée sur le plurilinguisme

24 Nous inspirant de divers auteurs et autrices, nous avons conçu un parcours formatif qui intègre les dimensions de la connaissance éducative générale, et des approches plurielles des langues et des cultures, adaptée aux exigences des sociétés actuelles (Candelier, 2008 ; Lourenço, Andrade & Martins, 2017). Dans le cadre du projet *Kamilala*, l'événement de formation auquel se réfère le texte présent axé sur le KP a réuni une cinquantaine de participant.es issu.es de quatre pays européens et de contextes professionnels différents (étudiant.es en sciences de l'éducation, futur.es enseignant.es, enseignant.es expérimenté.es et professionnelles de la formation) qui ont apporté une richesse de points de vue. Cette formation a été conçue et mise en œuvre en Italie, en Vallée d'Aoste en mars 2022. Son objectif était de permettre à ces acteurs et actrices de construire des connaissances qui leur permettent de concevoir une intervention pédagogique ciblant une plus grande équité linguistique par le biais de la production collaborative d'un KP. Ainsi, le témoignage de participantes éclaire ce propos :

« Nous sommes six participantes à avoir eu la chance de partir au mois de mars à Aoste en Italie pour un séminaire sur le plurilinguisme. Nous venons toutes de milieux différents. Certaines travaillent et d'autres sont étudiantes. Pour celles qui travaillent, les domaines sont variables. Certaines sont auprès de personnes migrantes, d'autres avec des adultes ou des enfants. Nous sommes venues enrichir nos connaissances, nos réflexions, nos questionnements concernant le plurilinguisme dans le but de mieux accompagner les personnes que l'on accueille, mais aussi pour certaines de découvrir un nouvel outil pédagogique : le Kamishibai et l'association Dulala¹⁰. »

Suite à la formation, un questionnaire en ligne a aussi été proposé aux participant.es (en plus des bilans "à chaud" qui réunissaient tou.t.es les participant.es et ceux d'après coup réalisés par certains partenaires) afin d'évaluer sa modalité et son contenu.

25 Son objectif a été de permettre aux participant.es de construire des connaissances professionnelles qui puissent aider à concevoir une intervention pédagogique ciblant une plus grande équité linguistique (Hélot & Stevanato, 2020). C'est pourquoi nous avons cherché à comprendre en quoi une formation axée sur le KP rend les acteurs et actrices d'éducation capables non seulement de valoriser la diversité linguistique et culturelle, à partir de contextes d'actions locaux et internationaux, mais aussi de la considérer comme un atout pour comprendre par l'expérience, les enjeux des rencontres transculturelles.

26 Ainsi, les finalités de la formation étaient de :

- Mettre en place une formation à l'éducation plurilingue et interculturelle, ouverte sur la diversité des langues et des cultures à travers le KP.
- Reconnaître les potentialités éducatives du KP.
- Développer des compétences didactiques visant à renforcer l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la langue de l'école tout en s'ouvrant sur la diversité des langues de la classe (dans les contextes scolaires).
- Savoir mobiliser la transdisciplinarité dans les projets éducatifs.
- Appréhender les enjeux éducatifs en expérimentant la réalisation et la présentation collective d'un KP.

- Analyser des pratiques partagées.

Modalités de la formation

- 27 Cette formation présentait une modalité mixte : à la fois en présence et en ligne, par l'expérimentation du module *Formation en ligne kamilala-kamishibai plurilingue*¹¹ alors en construction par l'équipe du projet. La formation s'est déroulée en deux temps, le premier a débuté par des apports théoriques suivis d'une partie de la formation en ligne et le deuxième s'est fondé sur une élaboration en actes et collaborative de KP par petits groupes de travail constitués de personnes parlant des langues différentes. Ces KP ont ensuite fait l'objet d'une présentation et d'une analyse devant le grand groupe. Pendant trois jours, les participant.e.s ont pu tester la formation en accès libre.

Déroulement de la formation - Parcours de construction du KP

- 28 Les participant.es ont eu recours à l'ensemble des outils créés par les partenaires du projet (livret pédagogique déjà mentionné et formation à distance disponible sur la plateforme Moodle) ainsi qu'au site web du réseau *Kamilala*¹². La formation s'appuyait également sur des conférences introduisant les notions traversées à partir de ces projets, des mises en pratique (élaboration de KP) avec une analyse des effets et des retours d'expériences notamment d'enseignant.es en situation de coopération internationale autour des KP (eTwinning¹³). La variété des activités a été mise en avant dans certains retours d'expériences :

« L'expérience de ce voyage a été extrêmement enrichissante pour toutes au travers des nouvelles rencontres, du partage qu'il y a eu tout le long du séjour lors des moments formels ou informels avec des personnes partageant les mêmes valeurs, ainsi que du contenu riche en information et en réflexion.

Le fait de varier les moments a permis d'appréhender ce sujet sous différents angles rendant ce séminaire plus dynamique (conférences, pièce de théâtre, confection d'un Kamishibai, participation à la remise des prix, observations dans des écoles).

Cela nous a permis de voir aussi comment le sujet du plurilinguisme est abordé dans différents pays. Nous pouvons voir qu'en fonction d'où l'on vient ainsi que du contexte politique, social, culturel, les regards ne seront pas portés de la même manière et les concepts prendront différentes formes¹⁴. »

Les activités mises en œuvre lors de la formation en présentiel ont suivi un plan commun (tableau 1). La participation devait permettre de : i) connaître les langues et les cultures de tou.tes ; ii) créer collectivement des histoires illustrées ; iii) valoriser les langues et les cultures de tou.tes ; iv) élaborer une représentation publique.

Tableau 1 – Activités et déroulement de la construction collaborative des KP en présentiel

Étape 1 - Découvrons le kamishibai plurilingue.	Cartographie des langues/variétés de langues <i>Exemple : biographies langagières</i>	Parler des : · langues parlées · langues connues · langues entendues · langues que l'on aimerait apprendre · ...
Étape 2 – Création littéraire - Éveil aux langues et aux cultures	La création littéraire. Écrivons l'histoire ! (Texte narratif, court - à lire jusqu'à 5')	· Discuter des thèmes (articulation curriculaire) · Décider : des personnages, de l'espace, du temps, de l'intrigue, du narrateur

		<ul style="list-style-type: none"> . Discuter de la manière d'intégrer les langues . Structurer le texte et les planches . Organiser les groupes pour écrire le texte . Rédiger le texte
Étape 3 - Créer le Kamishibai plurilingue	Comment illustrer le Kamishibai ? Réalisation artistique	<ul style="list-style-type: none"> . Choisir les couleurs, les personnages, les techniques, les matériaux, etc. (ex : dessin, peinture, collage, découpage, origami, marionnettes...) . Organiser les groupes. Les groupes illustrent les différentes planches. . Afficher les différentes versions et choisir la version préférée
Étape 4 - Organiser les Kamishibais plurilingues	Comment assembler le Kamishibai ? Montage	<ul style="list-style-type: none"> . Placer le texte définitif au dos de chaque planche . Numéroté les planches
Étape 5 - Raconter les Kamishibai plurilingue	Le kamishibai entre en scène	Présenter et raconter le KP

29 Bien que les principaux moments de la planification générale des activités aient été communs aux divers groupes, le déroulement de la construction a pris sa propre forme, à partir de la thématique du concours général de 2022 « *Qui sont nos voisins ?* ». Pour ce faire, différentes stratégies ont été adoptées pour la production de chaque KP.

30 Il paraissait essentiel que cette thématique soit forte et étayée et ne consiste pas en un simple prétexte à la rencontre. Ces rencontres ont été en effet dynamisées par le besoin de créer du commun, sans risquer pour autant son image dans les situations parfois gênantes d'exposition de soi. C'est à cette occasion, autour d'une pratique que chacun.e a pu faire état de ses propres conceptions mais aussi des modalités mises en place ou imaginées dans son propre contexte.

31 Une autre découverte importante pour les participant.es a concerné les variations des rapports aux langues. Ce constat peut bien évidemment être produit par des personnes n'ayant pas voyagé ou cohabité ensemble. Il peut également être observé au sein de petits groupes qui ne se déplaceraient pas. Cependant, la mobilité complexifie encore un peu plus les choses en raison de la diversité des situations rencontrées. Par exemple, la Région de la Vallée d'Aoste, bien qu'étant en Italie, pratique le français ainsi que d'autres langues.

32 L'une des participantes françaises a mis en évidence, lors d'un témoignage recueilli après le séminaire, le rôle prépondérant de la langue française (langue de communication du projet) par rapport aux langues des autres partenaires :

« Il y a un point qui questionne une personne : celui de la place que l'on donne dans un séminaire sur le plurilinguisme concernant les autres langues. Le français a été la langue dominante même lors de la confection, création du Kamishibai. D'autres pays comme la Grèce, le Portugal et l'Italie étaient représentés donc pourquoi la narration n'a pas été faite dans ces langues ? Ce qui peut être regrettable dans le sens où l'on met en avant l'importance des différentes langues. Un sentiment de regret a été formulé : celui du temps trop court accordé à ce séminaire. Il y a tant de choses à découvrir, à partager et à transmettre que le temps n'était pas suffisant pour tout aborder. Même si le kamishibai est un outil de transmission assez simple, il l'est moins dans sa réalisation.¹⁵ »

Retour sur la formation

33 L'observation des groupes, les moments formels et informels des échanges, les remarques des participant.es (comme en témoignent les extraits précédents), ainsi que

les réunions du groupe de pilotage ont permis de mettre en évidence un certain nombre de retombées que nous étairons par la suite. Les divers contextes éducatifs ont permis de visualiser un ensemble de pratiques très variées (des jeux d'éveil aux pratiques d'e-Twinning, en passant par des formes théâtralisées ou/et filmées, etc.). Ils offrent la possibilité d'avoir avant tout une connaissance (du moins parcellaire) d'autres systèmes éducatifs. Cette connaissance est un réel atout dans la formation et dans l'intercompréhension que cela provoque.

- 34 Il est indéniable que le cadre d'intervention aurait dû être pensé collectivement en amont. Il s'est réalisé dans l'implicite et sur la confiance mutuelle que certain.es se sont accordés, mais sans susciter pour autant une adhésion collective et préalable. Cela a eu pour conséquence une diversité d'observations qui n'ont pas pu se prêter à la comparaison en raison de leurs disparités.

À la rencontre de l'Autre

- 35 Être en contact, *de visu*, avec des personnes qui ont des contextes géographiques divers pousse à s'interroger sur sa propre spécificité et à en prendre conscience. Les immersions en contexte permettent d'éprouver et de vivre (*a minima*) les situations plurilingues, de transculturalité et grâce à cela d'en avoir une meilleure compréhension. Cela permet aussi d'établir des liens avec ce qui est semblable entre ces différents contextes, c'est la notion d'écart (Jullien, 2016) qui était indiquée plus haut. Ces contextes renseignent également sur le sens des productions finales pour leurs auteurs et autrices, ainsi que les thématiques des récits : par exemple avec une forte imprégnation maritime pour le Portugal qui s'explique par une implication importante des écoles de la région d'Aveiro (située en bord de mer).
- 36 En dehors des problématiques linguistiques, la rencontre s'est paradoxalement avérée plus difficile avec les personnes résidentes sur place, car elles ne disposaient que du temps strictement dédié à la formation étant en prise avec les contraintes de la vie quotidienne : famille, transports, cours, activités, etc. Elles ne bénéficiaient ainsi pas de tous les moments informels permis par la situation de mobilité dans laquelle étaient placés les autres participant.es, libérés des nécessités ordinaires¹⁶. L'un des moments forts s'est révélé être une mise en pratique en petit groupe où il s'agissait de réaliser un KP et de le présenter à l'ensemble de la formation. Les petits groupes étaient obligatoirement constitués de participant.es mêlés des quatre pays partenaires aux langues variées et devaient se fédérer immédiatement grâce à des stratégies, tactiques diverses d'intercompréhension qui leur ont permis de mener à bien ensemble la tâche complexe du KP. Chaque groupe a développé des stratégies qu'il a verbalisées en grand groupe.
- 37 Nous avons constaté par la suite que dans chaque petit groupe une hétérogénéité de formations et de pratiques étaient présentes (même si elles sont proches et toujours dans le secteur éducatif), et ont donné lieu à des réponses à la tâche très variables. C'est là l'un des effets de la transculturalité produite par la constitution de ces groupes. Cela renvoie à la confrontation avec d'autres manières de penser une action aussi bien qu'une notion et à en tenir compte au sein d'un collectif qui doit mener à bien un objectif.
- 38 Par le faire, c'est bien un rapport aux savoirs et aux usages qui est travaillé, sans pour autant que cela ait été explicité. La modalité coopérative instituée est à la fois la garante et l'initiatrice d'un tel processus. C'est l'un des préalables mais également des effets de ce type de formation. Préable car il faut accepter de sortir de sa zone de confort pour aller à la découverte d'autres manières de faire et de penser ; effet car la formation peut être aussi une (trans)formation personnelle/professionnelle lorsqu'elle produit un décalage heuristique avec des pré-supposés qu'ils soient méthodologiques ou conceptuels.
- 39 L'une des forces de cette formation a été un équilibre subtil entre des profils très divers (étudiant.es, enseignant.es, professionnelles associatives, chercheur.euses, etc.)

qui se sont retrouvés autour de points d'intérêt puissants : les secteurs éducatifs, l'inclusion, les démarches plurilingues et le KP.

Cela nous a amené à réfléchir sur les possibilités de transformations et de diffusion des savoirs, ainsi que sur les divergences et les convergences de différentes cultures, de pratiques pédagogiques, de formation et d'approches conceptuelles.

Il est cependant nécessaire de proposer des retours sur ces pratiques de manière à pouvoir les ajuster et être force de propositions à la fois pour les praticien.nes qui s'y emploient mais également pour permettre l'émergence d'autres formes.

- 40 Dès lors, il faut trouver des modalités facilitantes, des leviers, sans injonction au partage systématique de moments non prévus dans le programme de formation (repas, pause, etc.) notamment pour les étudiant.es qui n'ont préalablement pas participé à des échanges transnationaux. Pour autant, selon nous, les échanges informels doivent être favorisés car ils représentent fréquemment des formes plus authentiques de rencontres et de partages en dehors du cadre de la formation, comme nous le détaillons ci-après.

La transculturalité pendant la formation

- 41 La recherche ou l'expérimentation transculturelle demande à la personne d'éprouver cette transformation de posture qui peut être vécue comme une démarche très impliquée. Tout le monde n'est pas forcément prêt à cette modification de posture (craintes fondées sur le jugement d'autrui et la peur de dépossession notamment). Ce sont des freins majeurs à ce type de formation. Palier ces freins nécessite un climat de bienveillance et de confiance, qui se développe souvent au-delà du temps strictement planifié et apparent des activités de la semaine.

- 42 Ainsi, les moments informels (repas, pauses mais aussi activités communes de type récréatif) permettent de prolonger et d'ancrer dans le quotidien cette posture. Ils sont éventuellement l'occasion de revenir d'une autre manière, plus distanciée, sur ce qui a été vécu en formation et de tisser ou de resserrer de nouveaux liens. Ces espaces d'échanges intermédiaires questionnent différemment la pluralité culturelle, dans le sens évoqué par Abdallah-Pretceille (2003 : 15) :

En situation de pluralité culturelle, on a moins affaire à des entités culturelles stables qu'à des fragments culturels. De même, les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes. Le temps n'est pas aux nomenclatures ni aux monades mais au contraire aux bigarrures, aux métissages, aux transgressions car chaque individu a la possibilité de s'exprimer et d'agir en s'appuyant non seulement sur des codes d'appartenance mais aussi sur des codes de référence librement choisis.

Ce va-et-vient permanent entre codes d'appartenance et codes de référence générant de nouvelles formes de vivre-ensemble vaut aussi pour les langues.

Synthèse et perspectives pour la formation

- 43 Ce type de formation, dans la perspective des acteurs et actrices d'éducation, a permis la (re)construction de connaissances dans différentes dimensions afin de développer une posture plus ouverte à la pluralité et engagée dans la conception et la mise en œuvre de pratiques éducatives plurilingues contextualisées. La réflexion sur ces résultats nous a permis de proposer des principes et des pratiques que la formation a mis au jour en vue d'en envisager les conditions de transférabilité aux contextes initiaux des participant.es pour vivre et travailler dans un monde pluriel.

- 44 L'une des limites de cette expérimentation est que nous n'avons pas mesuré les effets de la formation sur les pratiques éducatives de tout.es les stagiaires, dans l'après-coup,

et qu'aucune évaluation n'a été réalisée à moyen et à long terme. Il serait tout à fait pertinent de proposer une recherche sur les répercussions de ce type de formation aussi bien dans l'évolution des conceptions personnelles autour de la diversité linguistique et culturelle que dans les pratiques professionnelles qui y sont associées.

45 À notre sens, comme dans celui des participant.es, promouvoir des formations de qualité sur la transculturalité et la diversité linguistique dans un contexte d'échange et de mobilité internationale représente un poids heuristique et expérientiel indéniable pour la formation comme pour la recherche.

46 L'inclusion, c'est aussi le respect de la différence, des espaces et besoins personnels de solitude et de non adhésion immédiate aux pratiques culturelles locales. Il y a une expérience propre à se forger de la rencontre, une éducation à promouvoir qui prend du temps.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *L'éducation interculturelle*. Anthropos.

Auger, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Payot.

Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105, 85-101. <https://doi.org/10.3917/her.105.0085>
DOI : 10.3917/her.105.0085

Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, 155-159. <https://doi.org/10.3917/lsh.101.0156>
DOI : 10.3917/lsh.101.0156

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* 5(1), 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
DOI : 10.4000/rdlc.6289

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V. de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. [Version révisée et actualisée]. [<http://carap.ecml.at/>]

Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (Coord.). (2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Conseil de l'Europe. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf?ver=2012-10-27-111500-303

Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Publications Office. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC3_008147FRC_002.pdf

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

Conseil de l'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie - Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. <https://rm.coe.int/16806cccc08>.

Conseil de l'Europe. (2022). *Recommandation CM/Rec(2022)1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a563c9

Conseil de l'Union européenne (2019). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02))

Coste, D. (2019). Notes sur le concept de transculturalité. Dans G. Budach, V. Fialias, L. Ibarrondo, U. Klemmer, T. Leichsering, M. Leroy, M. Stierwald, R., Streb, & A. Weirich (dir.), *Grenzgänge en zones de contact* (pp. 235-244). L'Harmattan.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Erfurt, J. (2022). Comment aborder les concepts de plurilinguisme et de francophonie dans une perspective transculturelle ? Dans J. Erfurt, M. Leroy, & M. Stierwald (dir.), *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen : Modelle, Prozesse und Praktiken*,

Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones : des modèles théoriques à la négociation des pratiques (pp. 35-68). Narr.

Erfurt, J., & Hélot, C., (2016). Introduction. Pourquoi un ouvrage sur l'éducation bilingue en France ? Dans C. Hélot, & J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, (pp. 29-42). Lambert-Lucas.

Faneca, R. M., Leroy, D., Moussouri, E., Stevanato, A., Vernetto, G., Peel, J., Martins, F., & Prax-Dubois, P. (2020). *Kamishibai plurilingue : de la création à la mise en œuvre. Guide d'accompagnement - Livret pédagogique*. Erasmus+. hal-03910556, <https://hal.science/hal-03910556v1/document>

Faneca, R. M., Leroy, D., Moussouri, E., Stevanato, A., Vernetto, G., Peel, J., Martins, F., & Prax-Dubois, P. (2022). *Concours Kamishibai plurilingue Conception et mise en œuvre Rapport d'ingénierie pédagogique*. Erasmus+. hal-03910626, <https://hal.science/hal-03910626v1/file/Livret-dingenierie-MAJ-2022-ok-2.pdf>

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Hélot, C., & Stevanato, A. (2020). Dulala : une association engagée pour une école multilingue. *Enfances & Psy*, 86, 63-74. <https://doi.org/10.3917/ep.086.0063>
DOI : 10.3917/ep.086.0063

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. L'herme.

Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil : possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76-99.

Lory, M.L. & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice* 61, 27-38.
DOI : 10.7202/1038276ar

Moro, M.R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Ministère de la communauté française, Yapaka.be. <https://www.yapaka.be/content/grandir-en-situation-transculturelle>

Moro, M.R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Odile Jacob.

Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Cátedra. (Original work published 1940).

Vogel, S., & Garcia, O. (2017). Translanguaging. Dans G. Noblit, & L. Moll (dir.), *Oxford Research Encyclopedia, Education*. Oxford University Press.
<http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>

Weinberg, L. (2021). Transculturación y “contrapunteo” historia de dos conceptos. Dans M. Cabrolié-Vargas, J. Maerk, & G. Torres-Salcido (dir.), *Prácticas y saberes, encuentros y desencuentros : construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe* (pp. 203- 220). UNAM.

Notes

1 Technique de narration japonaise, le kamishibai, dans sa version plurilingue, s'est avéré un outil pédagogique pour favoriser l'ouverture aux langues. L'intégration d'au moins quatre langues, ayant des statuts différents, dans le récit et/ou dans les illustrations reflète la diversité linguistique de la classe et de l'environnement social des enfants.

2 Ont contribué activement à ces productions Faneca R. M., Gentes D., Jacond M., Leroy D., Martins F., Moussouri V., Peel, J., Prax-Dubois P., Stevanato A., Vernetto, G.

3 Initié par l'association Dulala en 2015, le Concours Kamishibai plurilingue réunit désormais plusieurs partenaires de pays différents qui adhèrent au réseau *Kamilala*. Le Concours prévoit la réalisation de kamishibais plurilingues qui mettent en valeur la diversité de langues de chaque contexte.

4 Les enseignant.es qui participent au Concours remplissent un Carnet de bord numérique qui fournit des données quantitatives (nombre de participant-es, nombre d'heures consacrées à l'activité, de langues, d'experts externes, ...) ainsi que qualitatives, notamment concernant les retombées du projet pédagogique qui accompagne la réalisation du KP.

5 Texte en ligne : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a563c9

6 Les projets de partenariat Erasmus+ prévoient la réalisation et le financement de ce qu'on appelle en français des “productions intellectuelles” (intellectual outputs). Les productions intellectuelles sont les résultats tangibles d'un projet, tels que les programmes d'études, le matériel pédagogique, les ressources éducatives libres, les outils informatiques, les analyses, les études, les méthodes, etc.

7 Le KP est utilisé dans divers lieux éducatifs (école, centre social, centre de loisirs, bibliothèque...) et pour différentes tranches d'âge (de la crèche au lycée).

8 "[...] désigne une forme de contact culturel qui est considérée comme une interaction créative et pas uniquement comme une relation entre une culture bienfaitrice dominante et une culture réceptrice simplement passive, mais qui envisage l'existence de processus dynamiques de choix, d'interaction, de transformation et de création." (traduction des autrices de l'article).

9 "[...] le processus implique aussi nécessairement la perte ou le déracinement d'une culture antérieure, ce qui pourrait être considéré comme une déculturation partielle, et, en outre, il signifie la création consécutive de nouveaux phénomènes culturels [...]" (traduction des autrices de l'article).

10 Extrait du bilan réalisé dans l'après-coup d'un groupe de partenaires.

11 Il est disponible en accès libre, en plusieurs langues (anglais, français, italien, grec et portugais) et présente des vidéos et des activités interactives pour entrer dans la démarche d'éveil aux langues avec l'outil KP. Il vise offrir à tout.e acteur/actrice de l'éducation, qui souhaite participer avec son établissement ou sa structure au « concours kamishibai plurilingue » ou mener un projet de création de KP de façon autonome, une formation qui peut être suivie en ligne à tout moment et à son propre rythme (<https://kamilala.org/formation-en-ligne/>).

12 Projet Erasmus+ - Kamilala | Kamilala

13 Des établissements scolaires de différents pays ont développé un KP sur la plateforme électronique eTwinning qui permet le jumelage entre classes internationales.

14 Extrait du bilan réalisé post-formation par un groupe de partenaires.

15 Extrait du bilan réalisé dans l'après-coup d'un groupe de partenaires.

16 À l'avenir, il faudrait penser à effectuer ces formations avec un système d'internat y compris pour les personnes issues du pays d'accueil.

Pour citer cet article

Référence électronique

Rosa Maria Faneca, Delphine Leroy, Filomena Martins et Gabriella Vernetto, « Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 09 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/13920> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qag>

Auteurs

Rosa Maria Faneca

CIDTFF/Université d'Aveiro

Chercheuse-enseignante en Didactique des Langues et formation des enseignants à l'Université d'Aveiro (Portugal), membre du Centre de Recherches CIDTFF et du LabELing. Ses recherches portent sur l'éducation plurilingue et interculturelle et l'éducation et la formation à la diversité linguistique et culturelle. Elle est membre de l'association EDILIC et du réseau KAMILALA. Elle a participé à plusieurs projets de formation/recherche dans le domaine du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle (MIRIADI, EVAL-IC, LoCALL, KAMILALA, VAVIOLA, AILIT). [rfaneca\[at\]ua.pt](mailto:rfaneca[at]ua.pt)

Articles du même auteur

Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal [Texte intégral]

Paru dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3 | 2018

Delphine Leroy

Université Paris 8 (laboratoire Experice) et affiliée à l'Institut Convergences Migrations. Anthropologue, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris 8 (laboratoire Experice) et affiliée à l'Institut Convergences Migrations. Ses recherches portent sur les apprentissages en situation de transculturalité, plus particulièrement dans les rapports à l'écrit, que ce soit pour de jeunes personnes comme pour des adultes de tout âge. Elle s'intéresse à la notion de dispositifs, qu'ils soient pédagogiques, citoyens, de recherche ou créatifs, dans une visée transformatrice et d'appui à la puissance d'agir des personnes concernées. [delphine.leroy05\[at\]univ-paris8.fr](mailto:delphine.leroy05[at]univ-paris8.fr)

Filomena Martins

Université d'Aveiro

Enseignante-chercheuse en Didactique des Langues et formation des enseignants à l'Université d'Aveiro (Portugal) et membre du Centre de Recherches CIDTFF. Ses recherches portent sur

l'éducation et la formation à la diversité linguistique et culturelle et l'éducation au développement durable. Elle est membre de l'association Edilic et a participé à plusieurs projets de formation/recherche dans le domaine du plurilinguisme et durabilité (LoCALL, TEDs, Recolang).
fmartins[at]ua.pt

Articles du même auteur

Formation des enseignants au développement durable – Éducation et diversité linguistique et bioculturelle dans le cadre du projet TEDS [Texte intégral]

Paru dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22-2 | 2024

Gabriella Vernetto

Université de la Vallée d'Aoste

Inspectrice émérite pour le plurilinguisme. Chargée de cours en didactique des langues à l'Université de la Vallée d'Aoste depuis 2001. Formatrice et coordinatrice de projets de recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la promotion de la lecture, notamment chez les 3-10 ans. Auteure de nombreuses publications sur les politiques linguistiques éducatives, la didactique du plurilinguisme et la littérature de jeunesse. Elle s'est récemment consacrée au projet "Les Cahiers de Thor" : une série de livrets pédagogiques pour l'apprentissage précoce des langues.
g.vernetto[at]univda.it

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.