

Evaluation d'impact social d'un projet pédagogique valorisant la diversité linguistique et culturelle sur les enfants

Le cas du concours Kamishibai
plurilingue

— Rapport final

RAPPORT RÉALISÉ PAR L'AGENCE PHARE

AUTEUR·TRICES :
CAPUCINE BEAUMEL
MANON REGUER-PETIT
THEOPHILE CRASSANT



agencephare

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	4
1.1. Le concours Kamishibai plurilingue : une innovation pédagogique pour accompagner le plurilinguisme à l'Ecole	5
1.1.1. Le plurilinguisme : un phénomène pluriel en développement	5
1.1.2. Le concours Kamishibai plurilingue : un projet pédagogique valorisant la diversité linguistique et culturelle	7
1.2. Cadre évaluatif : objectifs et méthodologie	8
1.2.1. Rappel des objectifs de l'évaluation	8
1.2.2. Méthodologie	9
1.2.3. Portrait des enquêté·es	10
1.2.4. Modalités de mise en œuvre du concours	14
2. IMPACTS SUR LES ELEVES	16
2.1. Impact 1 : Permettre à l'ensemble des élèves de se sentir reconnu·es et valorisé·es dans la classe	17
2.1.1. Normaliser la diversité des langues parlées	17
2.1.2. Valoriser les connaissances linguistiques des élèves, dans leur diversité	20
2.1.3. À plus long terme, la reconnaissance des identités de chacun·e	23
2.1.4. Conclusion, conditions d'impact et limites	28
2.2. Impact 2 : Approfondir les compétences scolaires, en particulier en langues et en français	30
2.2.1. Une approche pédagogique qui change le rapport à l'école	30
2.2.2. Une amélioration des compétences en cohérence avec le programme scolaire	36
2.2.3. Le développement de l'aisance à l'oral et de la confiance dans la prise de parole en public	40
2.2.4. Conclusion, conditions d'impact et limites	45
2.3. Impact 3 : Améliorer le climat scolaire en facilitant la vie collective et le lien avec les familles	47
2.3.1. Une amélioration de la vie collective au sein de l'enceinte scolaire : le « groupe classe »	48
2.3.2. Renforcer le lien Ecole – familles	53
2.3.3. Conclusion, conditions d'impact et limites	55
3. CONCLUSION	57
3.1. Le sentiment de reconnaissance et de valorisation	55
3.2. Un accompagnement à l'apprentissage des compétences scolaires	56
3.3. La contribution à l'amélioration du climat scolaire	57
4. PRECONISATIONS	58
4.1. Renforcer les impacts sociaux du Kamishibai plurilingue	59
4.2. Poursuivre le développement du Kamishibai plurilingue	60
5. BIBLIOGRAPHIE	62
6. ANNEXES	64
6.1. Tableau des caractéristiques des enquêté·es	65
6.1.1. Enseignantes	65
6.1.2. Elèves	65
6.2. Questionnaire de fin de focus group auprès des élèves	67
6.3. Outils d'animation des focus groups auprès des enfants	68

1.

Introduction

Phénomène d'ampleur dans la société française, le plurilinguisme est marqué par son caractère pluriel et son évolution continue. Si les richesses apportées par le plurilinguisme en matière d'ouverture de la société et pour le développement des enfants sont aujourd'hui attestées par la littérature sur le sujet, bien des inégalités demeurent dans la transmission, la pratique, les usages des langues et les représentations qui y sont associées.

Dans ce contexte, l'association DULALA (*D'une langue à l'autre*) œuvre pour la promotion du plurilinguisme afin d'en faire un levier de lutte contre les discriminations et de défense de l'égalité des chances. En tant que laboratoire de ressources et de formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue, DULALA se positionne comme un acteur singulier dans le contexte éducatif français. Le concours Kamishibai plurilingue est l'un des projets proposés par l'association dans le but d'éveiller l'École au plurilinguisme (1.1).

Près de 10 ans après la première édition du concours Kamishibai plurilingue, DULALA a sollicité l'Agence Phare pour en réaliser l'évaluation d'impact social et identifier ses effets sur les élèves. L'évaluation se fonde sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, et a été menée auprès d'une diversité de classes, d'enseignant·es et d'élèves (1.2).

1.1. Le concours Kamishibaï plurilingue : une innovation pédagogique pour accompagner le plurilinguisme à l'École

Le plurilinguisme représente un phénomène d'ampleur dans la société française. S'il est valorisé dans certains contextes, les institutions, et notamment scolaires, s'en sont inégalement saisies (1.1.1). Le concours Kamishibaï plurilingue proposé par DULALA représente un outil pédagogique innovant visant à valoriser la diversité linguistique et culturelle des enfants (1.1.2).

1.1.1. Le plurilinguisme : un phénomène pluriel en développement

Les multiples évolutions historiques et sociales de la société française (phénomènes migratoires, mobilité croissante, mondialisation culturelle et intensification des flux, élévation du niveau de formation des populations, construction européenne) **font du plurilinguisme un phénomène d'ampleur**. Dès la fin des années 1990, on estimait que 26% des plus de 18 ans vivant en France métropolitaine avaient eu une première socialisation bilingue ou avaient vécu leur enfance dans une famille où on ne parlait pas le français. Parmi ces 11 millions de personnes, la moitié était des locuteur·trices de langues régionales, l'autre de langues étrangères¹.

Les élèves plurilingues sont aujourd'hui nombreux, et présents sur tout le territoire français : ils sont près de 30%, déclarés par les enseignant·es, à parler au moins une autre langue dans leur foyer². En Île-de-France, un quart des enfants grandissent en contexte de plurilinguisme³. Ce plurilinguisme se caractérise par sa diversité. Il varie selon le moment d'acquisition des langues (précoce ou tardif), le mode d'usage (occasionnel ou habituel), et la nature des langues (régionales ou étrangères).

Si le plurilinguisme est depuis longtemps largement diffus au sein de la société française, il l'est selon des logiques variables suivant les groupes sociaux⁴ et **de nombreuses inégalités** persistent, notamment liées aux **différences de valeur symbolique attribuée aux différentes langues parlées**. Ces différences se reflètent dans la valorisation des langues et les stratégies de transmission familiale.

En outre, les **institutions, en particulier scolaire, conservent un rapport ambivalent au plurilinguisme et à son développement**. Malgré les avantages reconnus du plurilinguisme pour le

¹ Christine Deprez, « Evolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, 2003, n° 143.

² Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

³ Christine Deprez, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, 2008.

⁴ Les agriculteurs parlant surtout des langues régionales, tandis que les cadres et professions intermédiaires parlent surtout des langues étrangères non reçues des parents et que les ouvriers parlent plutôt des langues étrangères transmises par leurs parents. *Ibid.*

développement de l'enfant, l'institution scolaire française reste largement marquée par une tradition monolingue. **Bien que le plurilinguisme tende aujourd'hui à être perçu comme une richesse**⁵ favorisant le développement des apprentissages scolaires et des compétences psychosociales, et même si l'apprentissage et la maîtrise des langues fait partie des enjeux majeurs dans l'espace scolaire, le plurilinguisme fait face à une résistance persistante. L'École peine à porter des projets plurilingues d'ampleur, tend à valoriser certaines langues en particulier⁶ mais reste réticente à valoriser la diversité linguistique des élèves. Cela participe de la construction d'inégalités sociales face au plurilinguisme.

A l'école, **l'éducation langagière fait donc souvent l'objet de tensions, surtout en cas de difficultés scolaires d'un enfant plurilingue** – celles-ci étant interprétées à l'aune d'une maîtrise insuffisante de la langue de l'école⁷. La problématique ne se limite pas aux aspects de réussite scolaire : les élèves utilisant des langues minoritaires, peu valorisées (voire stigmatisées) subissent parfois un « déni de langue » pouvant avoir des répercussions sur la construction identitaire en raison de la honte qui peut alors être intériorisée⁸. Dans ces situations, la trop faible ouverture de l'école au plurilinguisme peut notamment se traduire par les effets suivants :

- En l'absence de volonté de valoriser le plurilinguisme des enfants, celui-ci peut être **rendu invisible** et ne pas s'ancrer dans les choix didactiques des enseignant·es ou professionnel·les de l'enfance⁹. Cela peut engendrer une **violence symbolique importante** de l'institution (scolaire ou non) envers l'enfant, affectant sa construction identitaire et son positionnement dans le groupe.
- Lorsque les professionnel·les ont une volonté de valoriser le plurilinguisme des enfants, l'absence de formation et d'outil conçus suivant des pédagogies raisonnées, peut se traduire par le **développement d'une approche par le « folklore » des langues minorisées** (langues régionales et de la migration), **renforçant alors la hiérarchisation des langues, et des identités**¹⁰. Cette perspective peut avoir des effets particulièrement **néfastes sur la construction du vivre ensemble et le sentiment de confiance en eux des enfants**.

Ainsi, la place accordée aux activités et projets plurilingues dans les institutions éducatives (scolaires et de la petite enfance)¹¹ **est en décalage avec l'ampleur du plurilinguisme** en France et les apports potentiels que recouvre l'expérience du plurilinguisme pour tous les enfants, qu'ils soient monolingues ou plurilingues et quelle que soit la langue pratiquée dans leur entourage.

⁵ Jean Duverger, « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues. (ou les apports possibles des DNL en matière d'interculturalité) », Tréma, 2008, no 30, p. 31-38.

⁶ Véronique Lemoine-Bresson et Virginie Trémion, *Les cultures à l'école*, s.l., Retz, 2022, 183 p.

⁷ Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

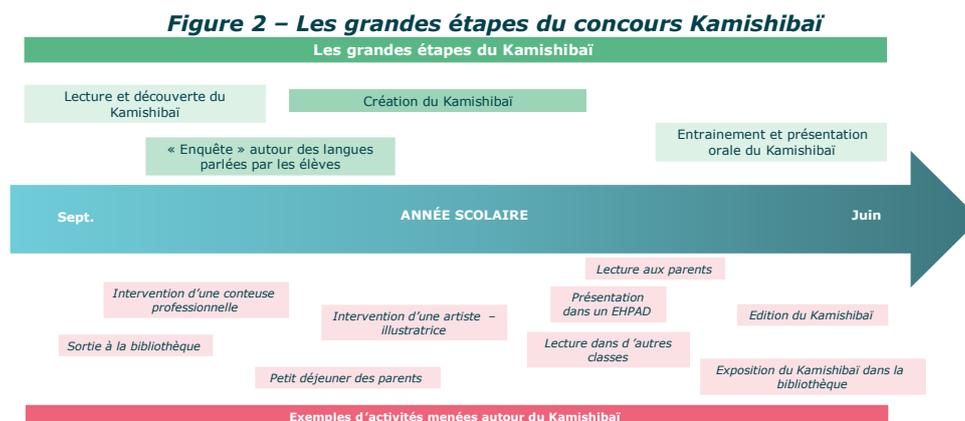
⁸ Michel Launey, *La République et les langues*, Paris, Raisons d'agir, 2023.

⁹ « Aucune autre langue que le français n'apparaît comme une ressource pour l'acculturation à l'écrit, la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue à l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation. » V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », art cit.

¹⁰ Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2009, no 39, p. 19-42 ; Monique Lebrun, « Un enseignement du français revisité par la perspective interculturelle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2008, vol. 42, no 1, p. 71-81.

¹¹ V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », art cit.

de l'enseignant·e, d'autres activités peuvent être menées autour du Kamishibai et faire intervenir des acteur·rices extérieur·es (bibliothécaire, conteur·ses, parents d'élèves etc.).



Les principes qui fondent la spécificité du concours Kamishibai plurilingue sont les suivants :

- **Un minimum de quatre langues sont requises dans l'histoire** (une langue de narration et trois autres langues) ;
- Il ne doit pas s'agir d'un simple exercice de traduction d'une histoire mais de **concevoir une histoire où interagissent différentes langues** ;
- Les **langues utilisées dans les Kamishibais ne sont pas hiérarchisées**. Elles ont toutes la même légitimité à être employées dans l'histoire ;
- Le concours et la création du Kamishibai incitent à des **activités d'investigation des langues** en favorisant le travail sur soi à travers l'autobiographie langagière, ou encore les entretiens auprès de personnes extérieures, et les collectes de mots à travers des affichages collaboratifs.
- Le concours est conçu pour que la découverte, la conception et la diffusion du Kamishibai soit une opportunité de découverte **d'une multitude d'activités plurilingues**.
- **L'enfant est positionné en tant qu'acteur** aux différentes étapes du concours et agit alternativement en tant que spectateur, auditeur, médiateur, auteur, scripteur, illustrateur, lecteur et conteur.

1.2.Cadre évaluatif : objectifs et méthodologie

L'évaluation menée par l'Agence Phare poursuit plusieurs objectifs opérationnels et stratégiques (1.2.1) et repose sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative (1.2.2). Les profils des personnes enquêtées (1.2.3) et les modalités de mises en œuvre du concours sont présentés ci-après (1.2.4)

1.2.1.Rappel des objectifs de l'évaluation

La présente évaluation poursuivait deux catégories d'objectifs.

Des objectifs opérationnels :

- **Identifier, qualifier et démontrer scientifiquement les impacts** des actions de DULALA sur les enfants en tenant compte de la diversité des profils des enfants et du contexte d'exposition et de mise en œuvre du concours Kamishibai.

- **Démontrer la diversité des effets des projets pédagogiques** valorisant la diversité linguistique et culturelle de DULALA sur les enfants.
- **Identifier les processus de transformation** à l'œuvre permettant d'accéder à ces impacts et effets.

Des objectifs stratégiques :

- **Proposer des pistes d'amélioration de l'impact** et identifier les « bonnes pratiques » favorisant un impact optimal des actions DULALA.
- **Nourrir la stratégie d'essaimage** des actions de DULALA en permettant à DULALA de s'outiller pour suivre la qualité de son impact, favoriser l'essaimage des formations de formateur·trices.
- **Renforcer la mission sociale de DULALA en faveur de la diversité linguistique et culturelle** et outiller l'équipe de DULALA pour mobiliser et convaincre, notamment les partenaires opérationnels, politiques et financiers.

1.2.2.Méthodologie

Afin de répondre à ces différents objectifs, l'Agence Phare a mobilisé une **méthodologie mixte**, qualitative et quantitative.

Un terrain qualitatif a été mené dans cinq classes, échantillonnées selon plusieurs critères (voir le tableau ci-dessous) afin d'accéder à une diversité de contexte de mise en œuvre du concours, reflétant les profils des participants au concours.

Figure 3 – Tableau des classes enquêtées¹³

Nom de l'école (anonymisé)	Niveau	Classe UPE2A	Participation antérieure au concours	Réseau d'éducation prioritaire	Situation géographique
Collège Jean Moulin	4 ^{ème}	Non	Oui	Oui	Urbain (banlieue)
Ecole maternelle Lucie Aubrac	Petite et moyenne section	Non	Non	Oui	Urbain (centre ville)
Ecole élémentaire Jacques Prévert	CE2 - CM1/CM2	Non	Oui	Oui	Urbain (banlieue)
Ecole élémentaire Marie Curie	CE1 – CE2 – CM1	Oui	Non	Non	Urbain (centre ville)
Ecole élémentaire Jules Ferry	CM2	Non	Non	Non	Rural

¹³ Afin de garantir l'anonymat, l'ensemble des noms cités dans ce rapport (noms d'établissements, noms et prénoms d'enseignant·es et d'élèves) ont été anonymisés et remplacés par des pseudonymes. Un tableau recensant les caractéristiques des enquêté·es est présenté en annexe.

L'enquête a été réalisée en deux temps : une première vague d'entretiens et observations au début de l'année scolaire 2023-24, lors de la mise en place du concours, et une seconde au moment de la finalisation du concours (lors des représentations publiques des Kamishibaïs). Au total, ont été réalisés :

- **12 observations in situ** (6 à chaque vague) : 7 observations en classes (découverte et lecture d'un Kamishibaï, écriture de l'histoire et intégration des mots dans les différentes langues, présentation du Kamishibaï et lecture à une autre classe), 4 observations en école maternelle (répétition, lecture du Kamishibaï aux parents) et 1 observation au collège (répétition puis lecture du Kamishibaï en EHPAD)
- **15 entretiens** semi-directifs avec des **enseignant-es** : 10 entretiens au début et à la fin du concours (bilan) avec les enseignantes des écoles enquêtées, ainsi que 5 entretiens complémentaires avec des enseignant-es ayant des expériences variées du concours (*ancienne lauréate, professeure documentaliste, enseignante en Guyane, formatrice DULALA*).
- **17 focus groups** réalisés auprès de **54 élèves**, dans les classes enquêtées – à l'exception des élèves de maternelle. Ces focus groups étaient animés à partir de différents supports : photolangage, temps d'échange invitant les élèves à se positionner sur des questions (voir l'annexe 6.2). A l'issue de ces focus groups, de courts questionnaires ont été passés aux enfants afin de recueillir leur perception de l'école et du concours Kamishibaï, et les langues pratiquées. Au total 91 questionnaires ont été recueillis (46 en vague 1 et 45 en vague 2).
- **8 entretiens avec des parents** d'élève : 4 en maternelle, 3 en école élémentaire et 1 en collège.

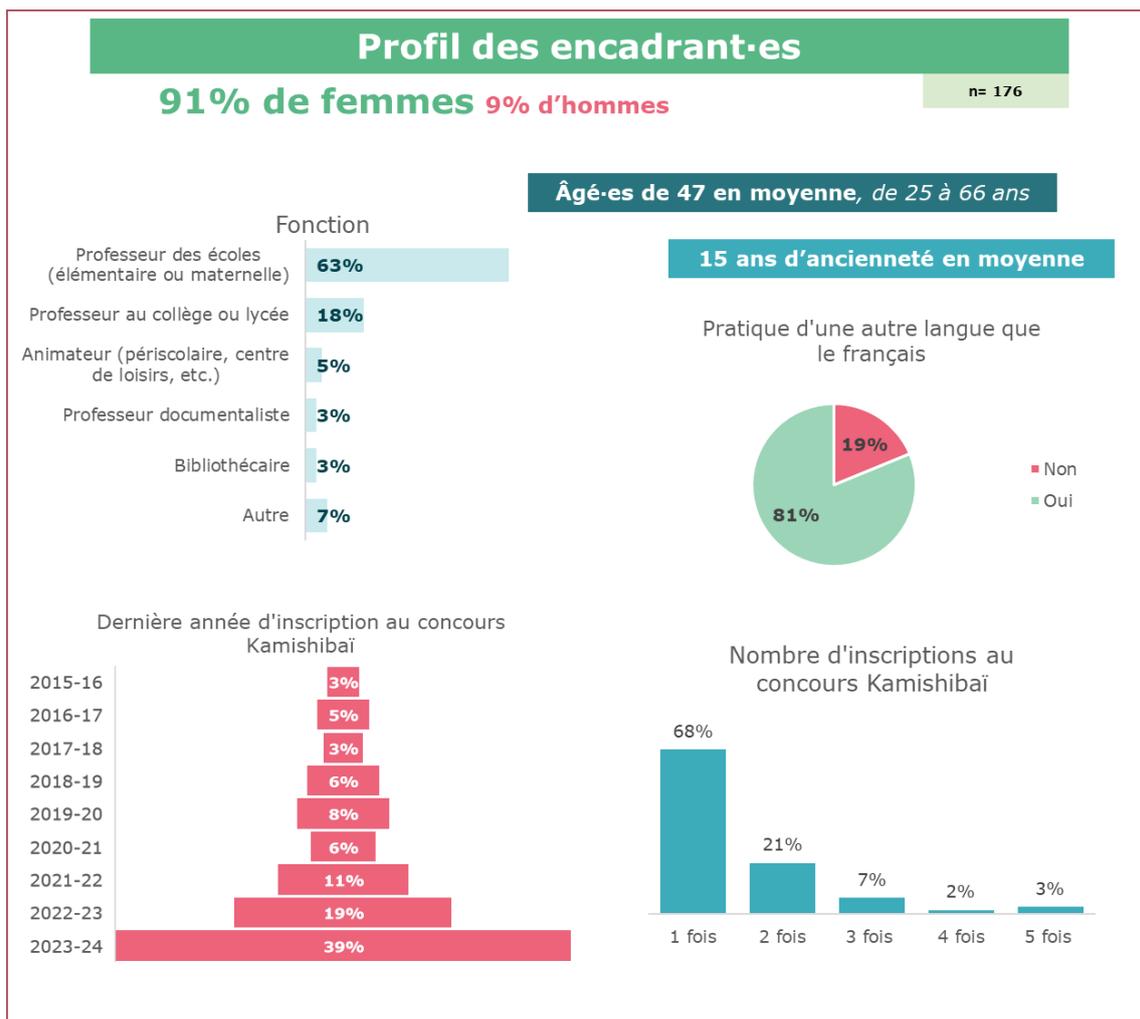
Sur le volet quantitatif, un questionnaire d'évaluation d'impact a été adressé entre avril et juin 2024 à l'ensemble des professionnel·les ayant participé au concours depuis son lancement en 2015 et a été envoyé à environ 1 000 contacts. Compte tenu du ciblage des enquêté·es sur une longue période temporelle (9 années), le phénomène d'attrition est important (changements d'adresses mails, de postes, départs en retraite etc.). Le questionnaire totalise **176 réponses**, ce qui représente un taux de réponse de près de 18% pour l'ensemble des éditions, et s'élève à plus de **60% sur l'édition 2023-24**¹⁴. Ces données ont fait l'objet d'analyses statistiques univariées et bivariées à partir du logiciel R Studio.

1.2.3. Portrait des enquêté·es

1.2.3.1. Profils des enseignant-es

Figure 4 – Profil des encadrant-es et participation au concours

¹⁴ Le taux de réponse pour les répondant-es de l'édition 2023-24 s'élève à 60,5%. L'année 2023-24 comptait 114 inscrits en début d'année scolaire, dont 67 Kamishibaï ont été reçus par DULALA.



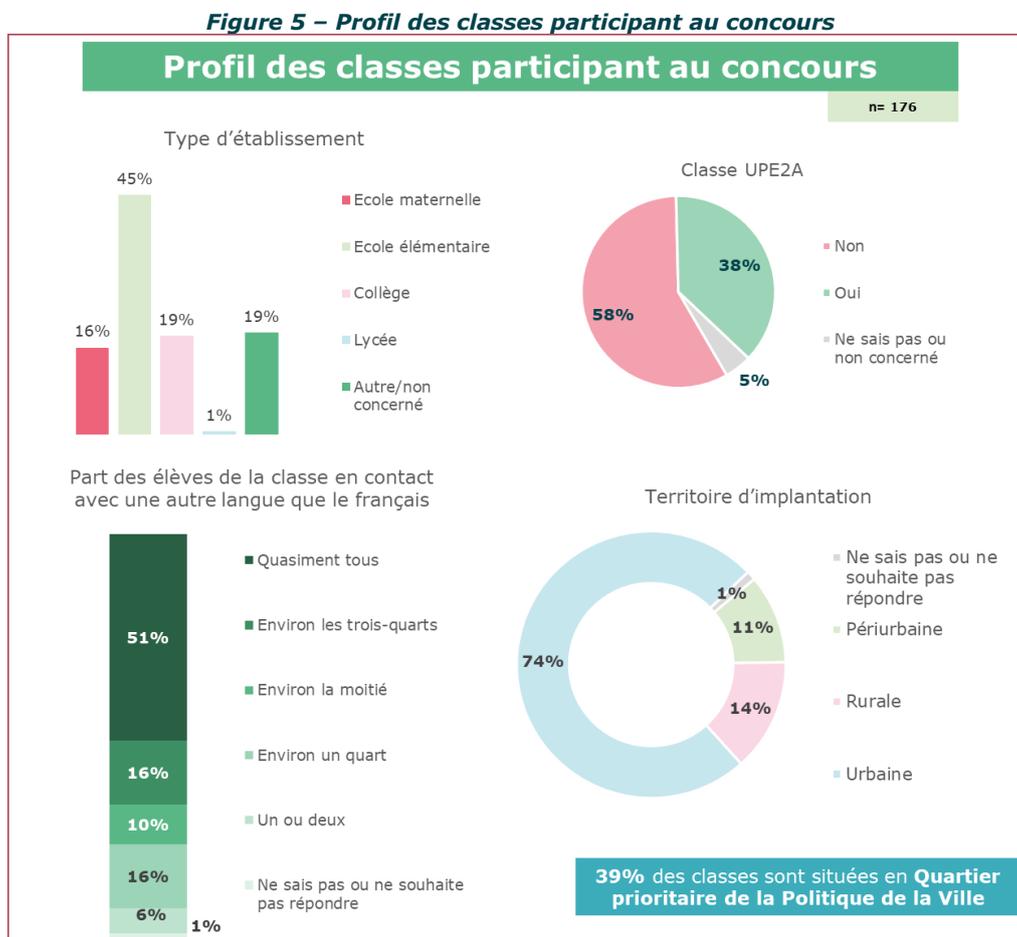
Parmi les répondant·es au questionnaire, plus de 80% sont professeur·es¹⁵ (école primaire, collège, maternelle) et la grande majorité sont des femmes, avec une quinzaine d'année d'expérience dans l'enseignement. La majorité des répondant·es a participé à une expérience récente du concours (39% pour l'édition 2023-24) et un quart a participé à une édition avant 2020. Si 12% a participé au concours 3 fois ou plus, la majorité ne s'est inscrit qu'une seule fois ; l'enquête qualitative montre néanmoins que cela ne signifie pas toujours l'arrêt des Kamishibaï plurilingues par les enseignant·es, qui ont parfois continué à le mettre en place dans leur classe¹⁶. Une grande majorité (81%) des encadrant·es répondant·es indique pratiquer *a minima* une autre langue que le français. Les langues les plus représentées sont celles traditionnellement enseignées à l'École : l'anglais (70% des répondant·es), l'espagnol (35%), l'allemand (18%), l'italien (15%) ; 10% des répondant·es pratiquent l'arabe.

¹⁵ Compte tenu de la part majoritaire d'enseignant·es parmi les encadrant·es du concours Kamishibaï, nous avons fait le choix d'utiliser en priorité le terme « enseignant·es » dans ce rapport pour désigner les personnes mettant en œuvre le concours.

¹⁶ Dans le cadre du concours, l'envoi du Kamishibaï finalisé doit être réalisé à une date déterminée – généralement aux environs des vacances de Pâques - supposant un calendrier parfois difficile à tenir pour les enseignant·es. Certain·es ont ainsi évoqué leur souhait de poursuivre une activité plurilingue dans leur classe les années suivantes, sans s'inscrire pour autant, afin de garder une plus grande souplesse dans le calendrier de réalisation.

L'échantillon d'enseignantes rencontrées dans le cadre de l'enquête qualitative présente des caractéristiques proches. Constitué exclusivement de femmes, âgées entre 37 et 57 ans, ayant une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement. Près de la moitié de ces enseignantes a connu une reconversion professionnelle avant de pratiquer ce métier. Parmi les 11 enseignantes rencontrées¹⁷ lors de l'enquête, une majorité pratique une autre langue que le français (anglais, espagnol, italien).

1.2.3.2. Profil statistique des classes participantes



L'échantillon des classes rencontrées est proche de l'échantillon globale des classes participant au concours. Les classes de l'école primaire (maternelle et élémentaire) représentent plus de la moitié des classes participantes. 38% des classes participantes au concours font partie du dispositif UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants).

¹⁷ 10 entretiens ont été réalisés auprès de 11 enseignantes, car l'un des entretiens a été mené conjointement avec les deux enseignantes qui mettaient en place le concours dans l'établissement.

Les classes qui participent sont caractérisées par **la part importante d'élèves au contact d'une autre langue que le français à la maison**. La moitié des encadrant·es répondant·es estime que « *Quasiment tous* » leurs élèves parlent ou sont en contact avec une autre langue que le français chez eux.

1.2.3.3. Profil des élèves rencontrés dans l'enquête qualitative

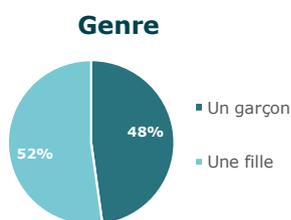
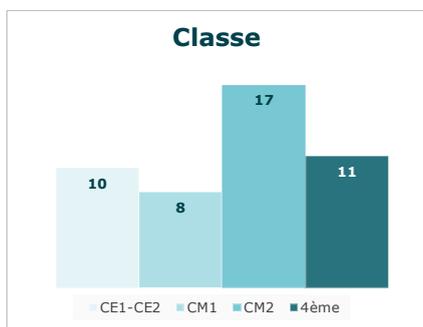
Ces résultats sont comparables à l'échantillon global d'élèves rencontrés dans l'enquête de terrain qualitative. Agés de 7 à 14 ans, les élèves étaient scolarisés du CE1 à la 4^{ème}. La grande majorité des élèves citent au moins une deuxième langue entendue et/ou parlée à la maison.

Au total, 34 langues sont citées par les élèves sur les deux vagues (*dont 11 nouvelles langues citées en vague 2). Si le français est la langue la plus citée, suivie de l'anglais, viennent ensuite l'espagnol et l'arabe – qui est également décliné en différentes formes d'arabe dialectal.

Figure 6 – Profil des élèves enquêtés

Des élèves âgés de 7 à 14 ans

LES LANGUES ENTENDUES OU PARLÉES À LA MAISON PAR LES ÉLÈVES (noms donnés par les enfants)

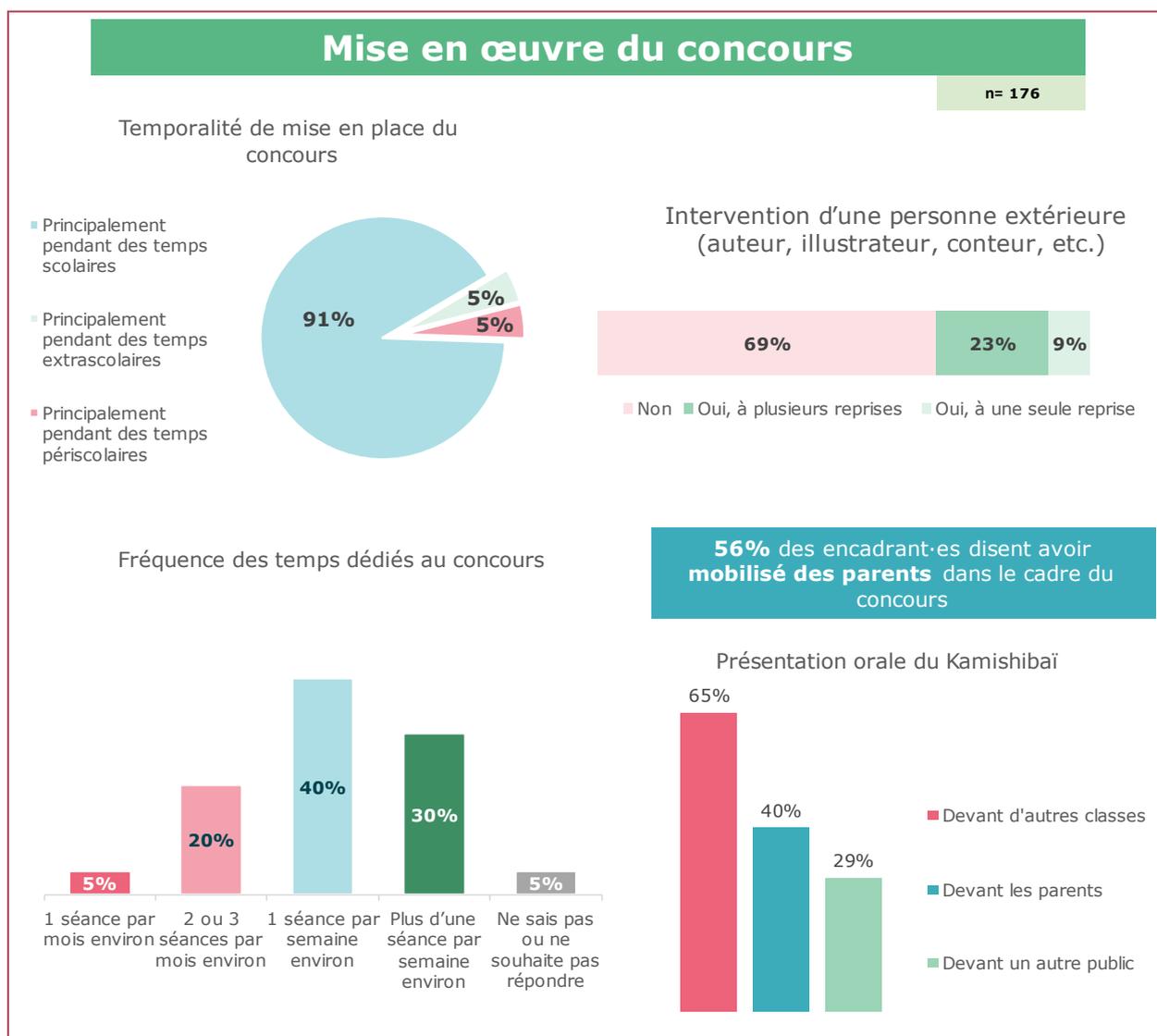


*Les langues avec un astérisque sont celles ajoutées en deuxième vague

1.2.4. Modalités de mise en œuvre du concours

Dans la très grande majorité des cas (91%), les actions ayant trait au concours ont lieu pendant des temps scolaires. Près d'un tiers des répondant·es a mené des séances de manière intensive (plus d'une séance par semaine), 40% de manière régulière (1 séance par semaine) et 30% de manière « ponctuelle » (moins d'une séance par semaine).

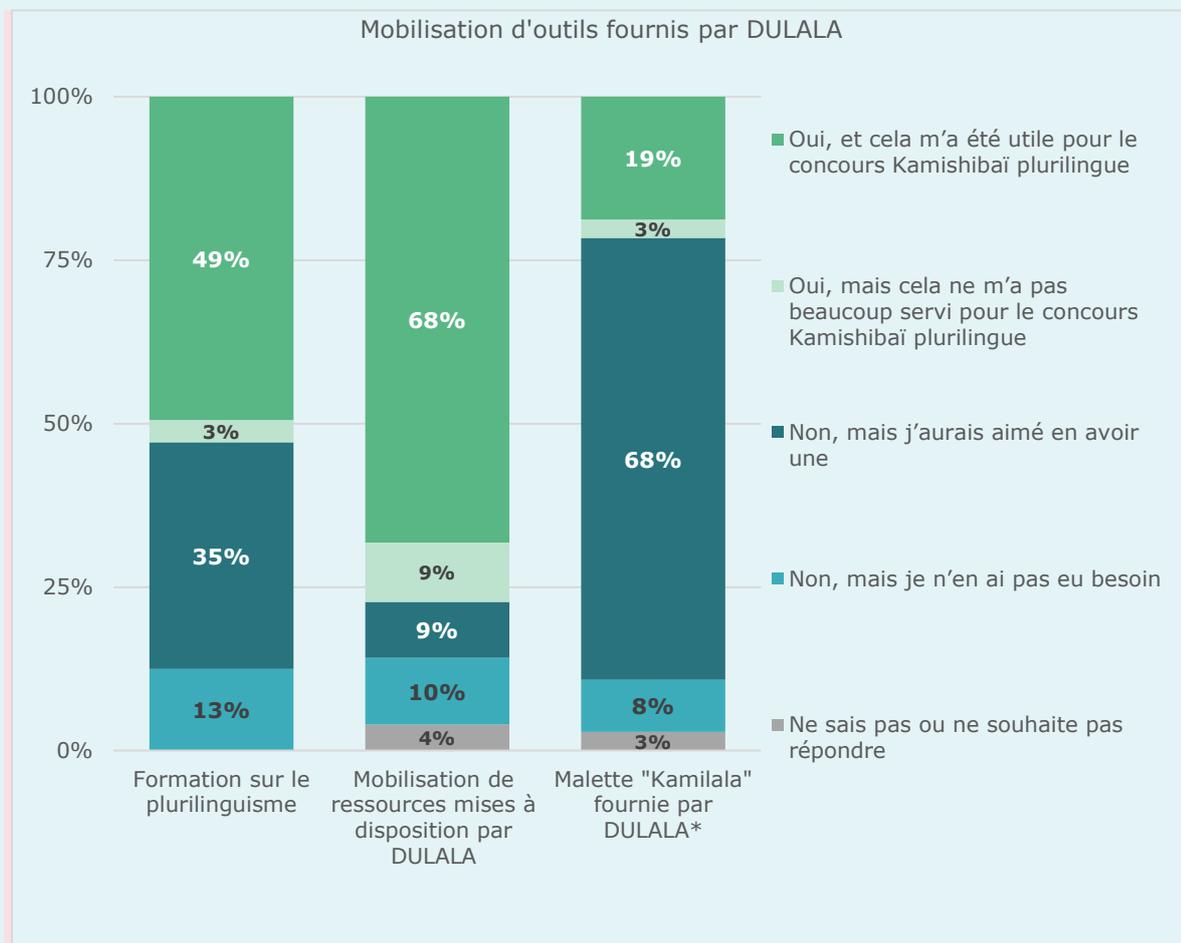
Figure 7 – Modalités de mise en œuvre du concours



Seul·es 30% des répondant·es ont eu recours à des intervenants extérieurs (auteur·trice, illustrateur·trice, conteur·se, etc.), cela peut s'expliquer par le caractère parfois chronophage que suppose la mobilisation de partenaires extérieurs et par le manque de budget alloué. Enfin, 56% des répondant·es déclarent avoir mobilisé des parents d'élèves dans le cadre du concours, et 40% leur ont présenté le Kamishibai lors d'une présentation orale. Les enseignant·es ayant participé au concours se sont largement emparé·es des outils fournis par DULALA (voir l'encadré ci-dessous).

Encadré 1 – Les outils mis à disposition par DULALA

Pour aider les participant·es au concours, DULALA met à disposition des ressources en ligne, des mallettes, parallèlement à son offre des formations à la pédagogie plurilingue.



Plus de la moitié des répondant·es a suivi une formation aux pédagogies plurilingues, jugée utile par la grande majorité et **plus des deux tiers (68%) ont utilisé les ressources mises à disposition en ligne** par DULALA et les ont trouvées utiles.

Enfin, la mallette « Kamilala »* est une mallette développée par DULALA, qui contient « *tout le nécessaire pour découvrir le Kamishibaï et se lancer dans la création de son propre Kamishibaï plurilingue* ». Grâce au soutien du Centre National du Livre, cette mallette a été offerte à toutes les classes UPE2A participant à l'édition 2023-24. 19% des répondants ont reçu la mallette et estiment que cela leur a été utile. Il est à noter que **68% n'en a pas bénéficié mais aurait aimé en avoir une**.

2.

Impacts sur les élèves

L'évaluation d'impact social a permis d'identifier trois impacts majeurs du concours Kamishibai plurilingue sur les élèves, dont les effets s'amplifient tout au long de l'année, au gré du projet.

La présence d'une grande diversité de langues, et en particulier des langues pratiquées par les enfants, **permet à l'ensemble des élèves de se sentir reconnus et valorisés dans la classe** (2.1). Ensuite l'exercice de création et de mise en scène de l'histoire permet **d'approfondir leurs connaissances scolaires, en particulier en français et en langues** par un autre biais que celui des enseignements classiques, qui s'avère favorable aux apprentissages pour les élèves perçus comme les moins scolaires (2.2). Enfin, l'évaluation montre que **la mise en place du concours et le caractère collectif de l'exercice permet d'améliorer le climat scolaire, tout en favorisant le lien entre les familles et l'École** (2.3).

2.1.Impact 1 : Permettre à l'ensemble des élèves de se sentir reconnu·es et valorisé·es dans la classe

Le concours Kamishibai permet une reconnaissance progressive de l'ensemble des élèves de la classe : d'abord, le concours contribue à **normaliser la diversité des langues parlées**, c'est-à-dire qu'il rend visible la mosaïque des langues pratiquées par les élèves, et plus largement dans la société qui les entoure, et contribue ainsi à en légitimer l'usage (2.1.1). Ce faisant, le concours **participe à légitimer et valoriser les connaissances linguistiques des élèves**, en leur offrant une place centrale dans la construction du récit (2.1.2). Sur le temps long du projet, lorsque ce sont effectivement les langues des élèves qui sont intégrées, le concours contribue à **la reconnaissance plus profonde de leur(s) identité(s)** (2.1.3).

2.1.1.Normaliser la diversité des langues parlées

Dans un premier temps, le concours a pour effet de normaliser la diversité des langues parlées par les élèves. L'utilisation des langues comme support de création d'une histoire permet aux élèves de prendre conscience de la richesse linguistique qui les entoure (2.1.1.1) et de percevoir comme normale la pratique de langues diversifiées (2.1.1.2).

2.1.1.1.Prendre conscience de la richesse linguistique autour de soi

Le concours Kamishibai repose sur la création d'une histoire plurilingue qui doit compter quatre langues (français et trois autres langues minimum). **En mettant le plurilinguisme au cœur du projet, le concours ouvre un « espace plurilingue »**¹⁸ dans lequel les élèves peuvent **prendre conscience de la diversité des langues** existantes et pratiquées autour d'eux, tout en **donnant une place à des langues habituellement peu présentes dans l'espace scolaire** – lorsqu'il ne s'agit pas des langues traditionnellement enseignées¹⁹. **97%** des enseignant·es²⁰ estiment à ce titre que **le concours**

¹⁸ Christiane Perregaux, « L'école, espace plurilingue », *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 1995, p. 125-139.

¹⁹ Sont entendues par « langues traditionnellement enseignées » : l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien.

²⁰ A la question « Diriez-vous que le concours Kamishibai plurilingue permet aux enfants de prendre conscience de la diversité des langues parlées autour d'eux ? », 72% des répondant·es a répondu « Oui, totalement » et 25% « Oui, plutôt ». Source : questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours, Agence Phare, 2024.

Kamishibaï a permis aux enfants de prendre conscience de la diversité des langues parlées autour d’eux dans la classe et, plus largement, dans la société²¹.

« **Le fait de découvrir que dans la classe il y a sept, huit, neuf langues différentes, le fait qu’ils en prennent conscience je trouve que c’est important, qu’ils se rendent compte de ça, parce que la classe c’est le reflet de la société.** » (Ingrid, vague 2)

L’expérience de la richesse linguistique s’inscrit dans la durée du concours. Les enseignant-es commencent généralement ce projet **par un temps de « découverte » des langues pratiquées par leurs élèves**, via des discussions avec la classe, des questionnaires à destination des élèves et/ou des parents. **Cette étape met en valeur la diversité des langues connues ou parlées au sein d’une classe, et permet aux élèves comme aux enseignant-es de mesurer la richesse des langues pratiquées.** Cela permet notamment aux enseignant-es de découvrir les contextes linguistiques de leurs élèves, dont ils ou elles n’avaient pas toujours connaissance, voire de découvrir des langues qu’ils ou elles ne connaissaient pas.

Ce temps de sensibilisation et d’éveil aux langues connues et pratiquées au sein de la classe **suscite une réelle curiosité chez les élèves, qu’ils soient exclusivement francophones, bilingues ou plurilingues** - à l’instar d’Agathe qui voit dans le concours une occasion d’échanger avec ses amies qui pratiquent le créole - et entre les différents élèves d’une même classe, comme le souligne Ingrid, professeure de langues au collège :

« **Moi j’ai pas trop d’origine, j’ai parlé avec mes parents, mais du coup voilà. J’apprends d’autres langues, ça me fait apprendre plusieurs trucs pour après quand je serai grande pour parler.** » (Agathe, fille, 10 ans, CM2, Ecole Jules Ferry, vague 1)

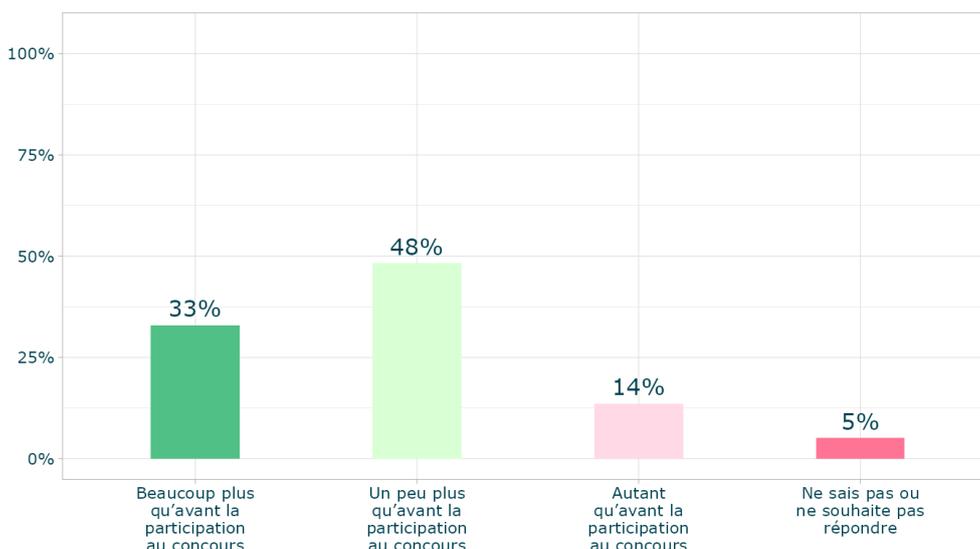
« **Ils sont intéressés à ce que disent leurs camarades.** Rien qu’aujourd’hui, ils étaient attentifs ; **de savoir qui dit quoi, ce que ça veut dire, comment on prononce ces mots là...** Ben on veut savoir en fait ! Et quand il y a ce silence, c’est parce qu’ils veulent savoir vraiment. Ça montre un intérêt. » (Ingrid, enseignante, collège Jean Moulin, vague 1)

Cette découverte des langues se poursuit tout au long de sa mise en œuvre et **permet aux élèves d’être davantage en capacité de reconnaître et d’identifier les langues.** Les élèves de CM1 de l’école Jacques Prévert lors de la seconde vague expliquent ainsi avoir découvert plusieurs nouvelles langues à l’occasion du concours Kamishibaï : Liam a découvert le « malien » (terme employé par l’élève) parce que Seydou le parle ; Kylian lui explique que le mandarin et le chinois ne sont pas la même chose, tandis que Coumba, Souad et Amal ont découvert le turc grâce à deux élèves le parlant dans la classe.

81% des enseignant-es ayant répondu au questionnaire estime ainsi que les élèves sont beaucoup (33%) ou un peu (48%) plus à même de reconnaître et d’identifier des langues à la suite du concours (voir le graphique ci-dessous).

²¹ C. Deprez, « Evolution du bilinguisme familial en France », art cit.

Graphique 1 - Diriez-vous qu'après leur participation au concours Kamishibai les enfants sont capables de reconnaître et identifier plus de langues ?



Lecture : 33% des répondant-es estiment qu'après leur participation au concours Kamishibai, les élèves sont beaucoup plus à même de reconnaître et identifier les langues. Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Cette reconnaissance d'une multitude de langues au sein de la classe permet de sortir d'un rapport « artificiel » aux langues, en les ancrant dans les pratiques effectives des locuteur·trices de ces langues :

« Là, c'était un rapport aux langues intéressant dans le sens où **il n'y avait pas le côté artificiel de « je vous apprend à parler anglais ou je vous chante une chanson en allemand »**. C'était un rapport intéressant aux langues parce que **ça venait de l'intérieur**. Parce que même si c'était un enfant de la classe qui parlait français à la maison, se dire qu'on a appris deux mots dans la langue du copain, c'est sympa. **Ça a un côté plus réel.** (Gisèle, enseignante, école maternelle Lucie Aubrac, vague 1)

2.1.1.2. Légitimer l'usage des langues dans leur diversité

Le concours ouvre un espace, au sein de la classe, où les élèves ont le droit de parler une autre langue que le français. Il normalise le fait que l'on puisse parler et entendre une autre langue que le français dans son entourage, et rend possible un autre récit de soi des élèves :

« **Ce projet m'intéresse, pas seulement pour leur montrer qu'il y a d'autres langues, mais peut-être plus encore pour le côté connaissance de l'autre.** C'est à dire qu'il y a **des enfants qui sont perdus parce que c'est pas leur langue le français.** Mais se dire que son petit camarade il parle pas très bien, c'est pas juste que c'est un bébé. C'est peut-être aussi **parce qu'il a une culture dont on ne parle pas à l'école jusqu'à présent, c'est pas une langue étrangère, c'est une autre langue parlée à la maison.** » (Gisèle, enseignante, école maternelle Lucie Aubrac, vague 1)

Le concours Kamishibaï donne la possibilité aux élèves de faire connaître, voire de parler leur langue, ce qui n'est habituellement pas le cas à l'école, **participant ainsi de la normalisation de la pratique d'autres langues que le français** – notamment extra-européennes.

La présence des langues des élèves dans les histoires contribue à la fierté de voir leur langue mise en avant, comme le souligne Maryam :

« J'aime bien [le Kamishibaï] parce qu'il y a ma langue dedans, l'arabe. » (Maryam, 7 ans, CE2 UPE2A, vague 1)

Cela est d'autant plus marqué pour les élèves qui pratiquent d'autres langues que celles traditionnellement enseignées à l'École, qui ont rarement l'occasion de voir leur langue non seulement présente à l'école mais également valorisée : c'est-à-dire intégrée à un projet, avec la possibilité d'en parler et de la parler.

Pour autant, si le concours Kamishibaï permet aux élèves de parler une autre langue que le français, cette liberté reste malgré tout circonscrite dans le temps – le moment du concours Kamishibaï – **et dans l'espace** – au sein de la classe. La pratique d'une autre langue que le français – et notamment des langues extra-européennes – hors du moment du Kamishibaï reste très marginale, voire marquée d'un interdit explicite, qui traduit le **rapport paradoxal des institutions à la diversité linguistique**. Si l'École républicaine porte une vocation d'accueil de tous les enfants, quelle que soit leur langue ou leur culture, elle perpétue des attitudes négatives à l'égard de la pluralité culturelle et du pluralisme linguistique, dans une perspective centralisatrice d'homogénéisation culturelle, forgée par la centralisation politique²², où une seule langue est tolérée²³. L'acceptation et la promotion de la diversité culturelle et langagière au sein de l'institution scolaire se heurte notamment à plusieurs arguments : le refus institutionnel de toute différenciation entre les élèves, l'inscription du système scolaire dans un cadre national qui ne reconnaît que la communauté nationale comme légitime²⁴, mais aussi, plus implicitement, la crainte des enseignant·es de ne pas comprendre ce que disent les élèves. **L'École est par ailleurs marquée par une ouverture partielle au plurilinguisme, ne valorisant l'apprentissage que de certaines langues en particulier** (anglais, allemand, espagnol, italien). Aussi, l'institution scolaire participe à la hiérarchisation des langues²⁵ en attribuant une utilité et des valeurs symboliques différenciées et hiérarchisées en fonction des langues parlées (voir l'**Encadré 3**).

2.1.2. Valoriser les connaissances linguistiques des élèves, dans leur diversité

²² Jean-Baptiste Harguindeguy et Alistair Cole, « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales », *Revue française de science politique*, 2009, n° 59.

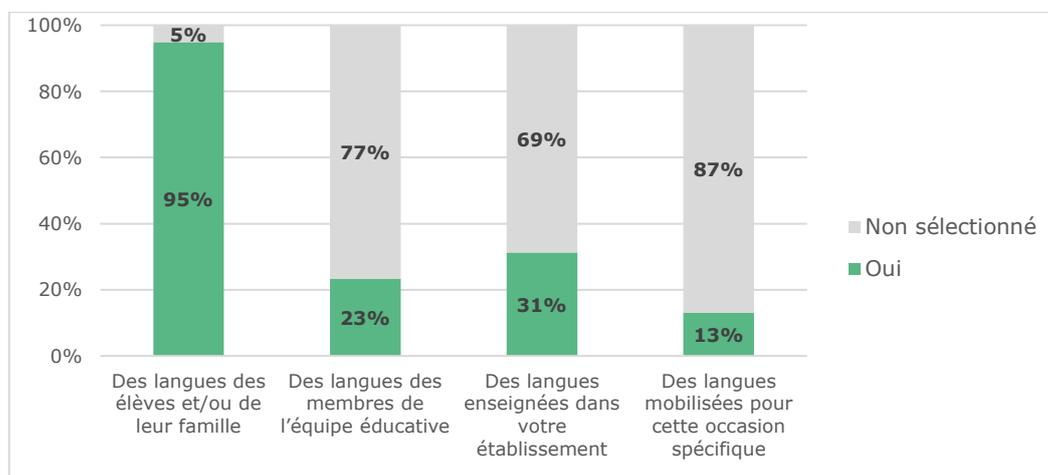
²³ Après la Révolution, l'encouragement du français par une politique linguistique a visé à instaurer un monolinguisme d'Etat - le français devenant la langue de l'ascension sociale. *Ibid.*

²⁴ Jean-Pierre Zirotti, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006, n° 116.

²⁵ V. Lemoine-Bresson et V. Trémion, *Les cultures à l'école*, *op. cit.*

En rendant compte de l'existence d'une diversité de langues au sein des classes, et en normalisant la pratique de différentes langues par les élèves, le concours offre une place aux élèves dans la construction du récit qui permet de **valoriser leurs connaissances linguistiques, et les place dans un rôle « d'expertise »** en donnant à voir leurs compétences aux yeux de tous²⁶. De fait, la quasi-totalité des enseignant-es a effectivement intégré des langues pratiquées par les élèves et/ou leur famille dans la création de l'histoire.

Graphique 2 – Quelles langues ont été intégrées dans le Kamishibaï ?



Lecture : 95% des répondant-es ont indiqué avoir intégré la langue des élèves et/ ou de leur famille dans le Kamishibaï ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Les élèves se trouvent placés dans une posture de transmission de leur langue et occupent un rôle d'«expert » qu'ils prennent plaisir à jouer, à l'instar des élèves du collège Jean Moulin, apprenant à leur professeur à prononcer correctement des mots et des sonorités :

Extrait du carnet de terrain, observation au collège Jean Moulin, vague 1 :

Le cours approche de la fin. Ingrid, l'enseignante, réunit tou-ttes les élèves autour d'une table où sont disposés les mots du Kamishibaï dans les différentes langues. Elle demande aux locuteur·trices des différentes langues de prononcer les mots écrits sur les papiers, pour que tou-ttes puissent les entendre, elle les fait répéter à leur tour. Ingrid répète elle aussi les mots prononcés et rappelle qu'elle ne parle pas ces langues. Elle fait des erreurs de prononciation qui font rire les élèves, qui la taquent et la corrigent. Ils lui apprennent à « sentir la langue » pour prononcer correctement les mots en arabe et la font répéter.

Cette posture d'expertise des élèves contribue à tisser un lien privilégié avec les enseignant-es en inversant la relation classique entre enseignant-e et élève : au lieu de placer

²⁶ Jacqueline Billiez, « Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? », *L'Autre*, 2011, vol. 12, n° 2, p. 145-152.

l'élève en tant que réceptacle d'un savoir transmis par l'enseignant·e, c'est l'élève qui est placé en position d'émetteur, une position symbolique valorisante. Ce « jeu de l'inversion » est assumé par certain·es enseignant·es, qui encouragent les élèves à y prendre part (voir également infra 2.2.1.2). Comme le décrit Marjolaine enseignante en école élémentaire :

« J'aime beaucoup leur dire [aux élèves] "attention, les adultes aussi apprennent des enfants"[...] Ils apportent beaucoup. J'aime bien inverser la balance. » (Marjolaine, Jules Ferry, vague 1)

Cette valorisation des élèves et de leurs savoirs, par le biais de leur(s) langue(s), se renforce au cours de l'avancée dans le projet, notamment au moment où les élèves s'exercent à la lecture du texte et à la prononciation des mots dans les différentes langues. **Cette mise en avant des élèves et de leurs savoirs est d'autant plus importante qu'elle donne confiance à des élèves qui peuvent avoir par ailleurs des difficultés en français et se sentir moins valorisé dans la classe :**

« D'ailleurs c'est les élèves turcs qui ont [aidé sur l'écriture et la prononciation]... Parce que la prononciation turque c'est dur à prononcer ! Ça s'écrit d'une façon mais ça ne se prononce pas pareil. Et c'est aussi mettre en avant ces élèves-là qui des fois ont des difficultés en français et là de leur dire « comment tu vas le prononcer ? ». Donc ils se mettent en avant par rapport à ça aussi, je trouve ça important. » (Elodie, enseignante, école élémentaire Jacques Prévert, vague 2)

La valorisation des élèves et de leurs connaissances trouve également un prolongement en dehors de la classe, lors des présentations du Kamishibaï à un public extérieur.

Extrait du carnet de terrain, observation de la présentation du Kamishibaï des élèves du collège Jean Moulin dans un EHPAD, vague 2 :

Les élèves du collège Jean Moulin présentent leur Kamishibaï aux résident·es d'un EHPAD. Après la lecture, les élèves expliquent au public le processus de création du Kamishibaï et le choix des langues – qui sont celles pratiquées dans les familles de plusieurs d'entre eux. Une élève demande aux résident·es s'ils parlent d'autres langues ; plusieurs résidentes évoquent des langues régionales (breton, béarnais) et récitent des comptines apprises dans leur enfance. Une fois terminée la présentation du Kamishibaï, un goûter est organisé réunissant les élèves et les résident·es. Assia et Nour s'asseyent à côté de l'une des résidentes qui leur raconte sa jeunesse et leur parle spontanément en breton, traduisant des mots du quotidien et de son métier de boulangère. Elle complimente leur histoire et les interroge sur les langues qu'elles parlent. Les filles la remercient en kabyle et en arabe, l'interrogent sur sa vie et lui traduisent des phrases dans leurs langues respectives. De retour au collège, les élèves sont ému·es des rencontres qu'ils et elles ont faites et réclament à leur enseignante d'autres sorties similaires pour présenter leur histoire.

Ces expériences et les rencontres qu'offrent le Kamishibaï facilitent la découverte d'autres contextes linguistiques par les élèves et le partage de leur savoir et de leur langue. **Cet effet de valorisation des élèves dans (et hors) de la classe n'est permise qu'à condition d'intégrer des langues des élèves et/ou de leur famille.**

2.1.3.À plus long terme, la reconnaissance des identités de chacun·e

La normalisation des langues parlées par les élèves et la valorisation de leurs connaissances linguistiques agissent *in fine* **sur une reconnaissance des identités de chacun·e, en intégrant la multiplicité des identités des élèves**, en particulier des élèves parlant d'autre(s) langue(s) que le français (2.1.3.1). Dans certains cas, le concours favorise le renforcement du lien parent-enfant autour de la mobilisation de langues familiales (2.1.3.2).

2.1.3.1. Au-delà des langues : la reconnaissance des histoires des élèves

Au-delà des langues elles-mêmes, le concours Kamishibaï favorise un travail de reconnaissance des histoires des élèves et de leur famille. Gisèle, enseignante en école maternelle explique que le fait de parler des pays d'origine des familles de certains élèves a permis de créer « *une certaine dynamique entre les enfants qui se raccrochaient chacun à quelque chose* ». Elle cite notamment l'exemple d'un élève dont le grand-père vit en Côte d'Ivoire et pour qui l'intégration de l'ébrié au Kamishibaï a engendré une forme de reconnaissance de son histoire, bien qu'il ne parle pas lui-même l'ébrié. De même, pour Cécile, enseignante en école élémentaire, le concours est un support qui lui permet de discuter des trajectoires des élèves, de les reconnaître tout en restant dans le cadre du programme scolaire :

« Faire écrire une histoire aux enfants c'est parfait, de **pouvoir allier la mise en valeur de la culture d'origine de mes élèves tout en respectant les programmes de l'éducation nationale, banco !** » (Cécilia, enseignante en école élémentaire)

A rebours de l'idée que l'évocation des identités des un·es et des autres pourrait être enfermant et favoriser des attitudes communautaires²⁷, **le concours Kamishibaï permet au contraire aux élèves bi et plurilingues de parler de leur langue, d'évoquer ouvertement les contextes dans lesquels ils et elles les pratiquent et de partager ainsi l'ouverture culturelle de tous les élèves.** Il agit ainsi sur l'ouverture à la pluralité des identités pour tous les élèves, pratiquant ou non le français à la maison.

« Les élèves de la classe portent après un autre regard, parce que souvent ils sont un peu moqueurs, '*tu parles pas français, tu sais pas lire*', ça peut être méchant un enfant de 8 ans, et grâce au concours ça devient '*Ohlala tu parles 4 langues, 5 langues !*' » (Cecilia, enseignante école élémentaire)

Cela se traduit concrètement par une **diminution des stéréotypes portés et diffusés par les élèves.** L'enquête menée du début à la fin du concours révèle de ce point de vue des évolutions importantes. Ainsi, Nathan élève d'origine chinoise, dont la langue faisait l'objet de moqueries en début d'année voit

²⁷ C'est notamment une crainte exprimée par l'équipe de direction de l'un des établissements dans lequel nous avons enquêté, qui voyait l'usage de langues non-scolaires comme un risque pour la cohésion entre les élèves.

sa langue reconnue par les autres élèves en fin d'année qui corrigent la confusion entre le « chinois » et le « mandarin » :

«[Enquêtrice] Et je suis impressionnée, vous connaissiez tous des mots en chinois ?

- **Assia** : Oui Nathan m'avait appris des mots en chinois [...]
- **Nathan** : y a pas de mots en chinois
- **Mehdi** : non c'est mandarin [...]
- **Assia** : mais ça existe pas le chinois c'est le mandarin

[Enquêtrice] Donc c'est erroné chinois ? Et du coup mandarin, est-ce que y en a qui ont découvert le mandarin [...] Tout le monde connaissait ?

- **Assia** : moi il m'avait déjà appris un mot » (Focus Group avec les élèves du collège Jean Moulin, entre 14 et 15 ans, vague 2)

Certains élèves, initialement timides sur leurs histoires familiales, finissent ainsi par **se sentir plus à l'aise et légitimes pour en parler** à la fin du concours. Kylian, élève de CM2, exprime une évolution entre le début et la fin du concours à ce propos : « *maintenant ça va un peu mieux* ». Il dit avoir moins « *la honte* » de parler dans sa langue (l'éwé) et moins « *peur* » que cela l'expose à des moqueries. **La reconnaissance des langues des élèves suppose toutefois de permettre à chacun·e d'intégrer sa langue à l'histoire, s'ils en expriment le souhait.** L'absence des langues des élèves suscite une déception et participe d'une violence symbolique, pouvant entraîner la mise à l'écart plus ou moins importante de ces élèves et limiter leur appropriation de l'activité et de ses apports. Or plusieurs freins limitent l'intégration des langues des élèves au Kamishibai (**Encadré 2**).

Encadré 2 : Les freins à la prise en compte des langues parlées par les élèves dans le Kamishibai

- **La crainte de certain·es enseignant·es de ne pas empiéter sur la vie privée de leurs élèves**, en particulier ceux qui se montrent plus pudiques ou timides, ou lorsque les enseignant·es suspectent des situations familiales complexes (par exemple une langue parlée par un parent peu présent, ou en conflit avec l'autre parent dans un contexte de séparation conjugale tendu). Les enseignant·es soulignent l'importance de ne pas brusquer les élèves sur ce sujet et préfèrent parfois ne pas intégrer certaines langues. Cela peut toutefois représenter une expérience douloureuse pour certains des élèves, qui auraient pourtant souhaité voir leur langue – et par là leur identité – reconnue dans l'histoire. Melvyn, élève de CM2 de l'école Jules Ferry dont le père, congolais, lui apprend des mots, ne comprend ainsi pas pourquoi sa langue n'avait pas été mobilisée dans le Kamishibai.
- **La révélation au cours du projet d'un·e élève pratiquant une nouvelle langue**, alors que l'écriture de l'histoire est déjà entamée voire terminée peut compliquer l'intégration d'une nouvelle langue à l'histoire, ou entraîner une forme d'intégration très superficielle.
- **L'auto-censure** de certain·es élèves qui, par crainte des moqueries, par « consigne » des parents ou parce qu'ils ont peur de ne pas suffisamment bien parler, n'osent pas dire qu'ils pratiquent une autre langue que celle de l'école. Liam explique ainsi que ses parents lui « *interdisent de parler Kabyle à l'école, sauf quand on fait le Kamishibai* ».
- Enfin, **la non-maîtrise par les encadrant·es** de certaines langues, généralement des langues non-européennes et traditionnellement peu enseignées à l'école, qui soulève des craintes dans le fait de « mal prononcer », de se tromper dans les mots, mais aussi dans le fait de ne pas comprendre les élèves et de se retrouver en difficulté face à eux. Accepter de ne pas comprendre ses élèves suppose un lâcher prise important, comme le soulignait Sylvia.

« Je crois que j'étais quand même pas mal dans le contrôle avant, que c'était OK pour manipuler des langues pour lesquelles j'étais sûre de la traduction parce que je les voyais sur Google ou parce que je les connaissais et là je m'en suis remise à eux, concrètement, parce que je n'avais pas de moyen, je ne trouvais pas de truc pour traduire le tibétain, pour traduire le kabyle, etc. Donc c'était eux qui avaient la connaissance. Ça n'a pas été hyper simple de lâcher, mais c'était la seule solution. » (Sylvia, enseignante UPE2A, vague 2)

Une récurrence quant à l'origine des langues (plus) régulièrement écartées de l'écriture de l'histoire renvoie à la persistance de la hiérarchisation sociale des langues (voir **Encadré 3**). En effet, les langues extra-européennes font plus régulièrement l'objet d'une mise à distance, témoignant de la permanence d'une résistance à l'égard des langues perçues comme non scolaires.

Encadré 3 – Vers une évolution de la hiérarchie des langues ?

Si le plurilinguisme est depuis longtemps largement diffus au sein de la société française, il l'est selon des logiques variables suivant les groupes sociaux²⁸. Les différences de valeurs symboliques attribuées aux langues conduisent les familles à adopter des postures de transmission différentes : le « bilinguisme additif » - favoriser et valoriser l'apprentissage d'une autre langue - est ainsi plus souvent pratiqué lorsque les parents parlent des langues internationales et dominantes (à l'instar de l'anglais), tandis que le bilinguisme soustractif - éviter ou être empêché dans la transmission de sa langue pour favoriser l'apprentissage d'une seule langue - se retrouve dans les situations où les parents parlent « *des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue* »²⁹.

Le concours Kamishibaï créé un « espace plurilingue »³⁰ dans la classe dans lequel les élèves peuvent interroger la hiérarchie des langues. Ainsi, les élèves montrent une conscience d'une plus forte valorisation scolaire et sociale de certaines langues (comme l'anglais) au détriment d'autres et font preuve d'une réelle réflexion quant à la « validité » de cette hiérarchisation : les élèves enquêtés sont soucieux·ses de reconnaître l'importance de l'ensemble des langues, dans une perspective de reconnaissance de l'altérité et de la diversité des langues existantes.

« Enquêtrice : Certaines langues sont plus utiles que d'autres ?

[Les enfants utilisent les cartes pour se positionner : 1 est d'accord, 1 n'est pas d'accord, 2 hésitent

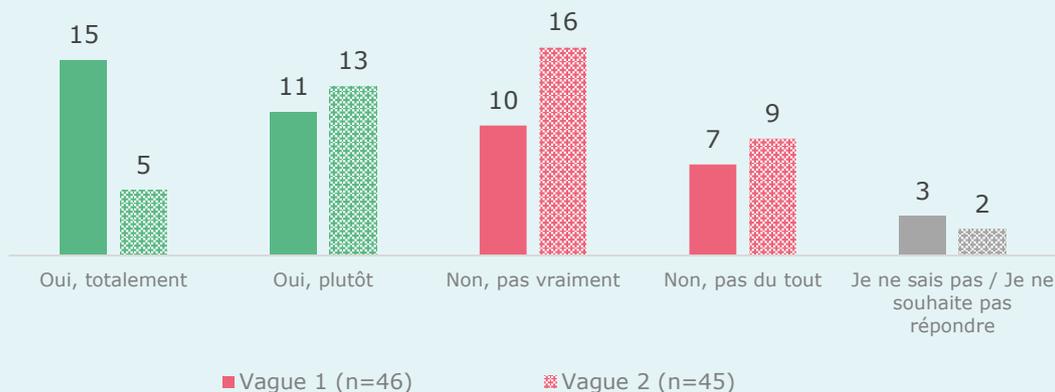
Timoté : J'hésite. Là je dis mon côté pas d'accord : y a pas de langues moins utiles, pourquoi une langue serait moins utile ? c'est juste ça. Mais le côté d'accord c'est que souvent les gens parlent anglais, c'est beaucoup utilisé pour mieux se comprendre. Dans plusieurs langues y a beaucoup de gens qui parlent anglais. » (Ecole Jules Ferry, vague 1)

²⁸ Nuria Garcia, « State Tradition, Language, and Education Policies in France » dans *State Traditions and Language Regimes*, Canada, McGill-Queen's Press - MQUP, 2015, p.

²⁹ Francine Couëtoux-Jungman et al., « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Médecine & Hygiène*, 2010, vol. 22.

³⁰ C. Perregaux, « L'école, espace plurilingue », art cit.

Selon toi il est plus important d'apprendre l'anglais qu'une autre langue ?



L'anglais reste incontestablement perçu comme LA langue « utile » dans les propos des élèves, qui perçoivent le rapport utilitaire de l'anglais et mentionnent pour certain-es des stratégies scolaires de long terme (certains élèves d'école élémentaire évoquant leurs stratégies pour le baccalauréat, voire l'importance de l'anglais pour leurs futurs métiers).

Pour autant, une comparaison des questionnaires avant/après le concours montre l'évolution de la perception de l'anglais. Alors qu'en vague 1, un tiers des élèves estiment qu'il est « totalement » plus important d'apprendre l'anglais que d'autres langues, plus que cinq d'entre eux (11%) sont d'accord avec cette affirmation en vague 2.

En revanche, **une invisibilisation – voire des formes de dévalorisation – de certaines langues subsiste**, notamment en ce qui concerne des langues minorisées ou dévalorisées (celles de l'immigration post-coloniale et particulièrement celles des langues « non officielles » des pays d'Afrique subsaharienne). Plusieurs phénomènes observés interrogent ainsi sur la persistance de phénomènes de hiérarchisation des langues :

- L'absence de certaines langues dans les Kamishibaïs, pourtant parlées par les élèves, en dépit du souhait de ces derniers de voir leur langue présente ;
- Des langues moquées et/ou stéréotypées, contribuant à uniformiser et désincarner les locuteur·trices ;
- Des langues présumées « inventées » par les élèves ou considérées comme mineures ou des « dialectes » (de manière systématique pour les langues d'Afrique subsaharienne) ;
- Des langues « interdites » aux élèves dans l'enceinte de l'école, lorsqu'il ne s'agit pas des langues « scolaires » et/ou européennes (l'interdiction de parler arabe dans la cour de récréation par exemple) ;
- L'invisibilisation par les locuteur·trices eux-mêmes des langues parlées et la gêne persistante à évoquer leurs langues.
- La conscientisation par les élèves de la hiérarchisation des langues et de l'interdit implicite de parler certaines langues : Amal, élève d'école élémentaire, trouve par exemple que c'est « gênant de parler en arabe », beaucoup moins en italien.

La reconnaissance des langues des élèves et la « dé »-hiérarchisation des langues représente un axe fort pour le concours Kamishibai – et plus largement pour l’institution scolaire. Les études montrent que les élèves ayant connu des trajectoires migratoires qui réussissent scolairement sont ceux « qui ont une solide estime pour leur langue maternelle, n’opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontières, c’est-à-dire un adulte représentant le monde d’accueil mais valorisant le monde d’origine. »³¹. En outre, « la reconnaissance des langues familiales et la place qu’on leur accorde dans l’espace scolaire jouent un rôle et une **fonction essentielle dans la construction de l’enfant et son insertion sociale et culturelle** à venir »³².

Plusieurs pistes permettent de mieux penser l’intégration des langues non dominantes à la construction du Kamishibai plurilingue. Compte tenu des différents freins évoqués précédemment et de la gêne que peuvent avoir les élèves locuteurs de langues peu valorisées socialement à s’exprimer sur le sujet, **le temps long du concours représente un atout important pour débloquer la parole des élèves et leur permettre de dévoiler, à leur rythme, des éléments de leur bagage familial et linguistique.**

Cela suppose toutefois de la souplesse de la part des enseignant-es pour faire évoluer le format de l’histoire en cours d’année, et une certaine inventivité pour intégrer des langues en cours de projet, afin que tou·tes puissent trouver leur place. Sylvia, enseignante en école élémentaire classe UPE2A a par exemple choisi de débiter le Kamishibai de la manière suivante : chacun·e des élèves décompte (3, 2, 1) le départ de l’histoire dans sa langue. Par ce biais, appris lors de sa formation avec DULALA, l’enseignante parvient à intégrer *a minima* toutes les langues des élèves afin qu’aucun·e d’entre eux et elles ne se sentent mis·es de côté.

Ainsi, pour que les identités de chacun·e puissent être reconnues, qu’ils et elles aient leur place, l’intégration de toutes leurs langues est une condition centrale et indispensable de la pleine réalisation de ces effets. Cette reconnaissance des langues familiales dans le cadre scolaire participe également d’un renforcement du lien parent-enfant.

2.1.3.2. Réconciliation du continuum biographique de l’enfant

La reconnaissance des langues familiales des élèves, rendue possible grâce au Kamishibai plurilingue, ouvre enfin la voie à la « (ré)conciliation du continuum biographique de l’enfant »³³. Le travail autour du kamishibai plurilingue permet aux élèves pratiquant d’autres langues que le français d’articuler et de trouver une forme d’équilibre entre les sphères familiale et scolaire. Ainsi,

³¹ Adeline Sarot et Marie Rose Moro, « L’école, première institution d’accueil de l’altérité : pour une société inclusive », *Le sujet dans la cité*, 2016, vol. 7, n° 2, p. 65-76.

³² Cécile Goï, « Le lien école-famille au risque de l’altérité linguistique et culturelle », *Revue internationale de l’éducation familiale*, 2022, vol. 50, n° 1-2, p. 113-133.

³³ *Ibid.*

pour les élèves dont les parcours biographiques sont marqués par des « ruptures identitaires, culturelles et sociales » ainsi que par la remise en question des liens familiaux, la reconnaissance de leur (multiple) ancrage culturel et linguistique leur permet de (ré)concilier leur parcours biographique, et leur identité.

Plusieurs parents d'élèves exposent les effets bénéfiques de la mobilisation de la langue familiale dans le cadre du Kamishibai, leur permettant de **réintroduire des discussions sur leur histoire familiale**. Une mère explique ainsi avoir pu discuter de ses origines italiennes avec son fils, puis avoir appris avec lui des mots en italien grâce à une application. Un père d'élève en maternel évoque le sentiment d'être autorisé à parler sa langue maternelle à la maison plutôt que le français uniquement, permettant notamment à son enfant de, lui aussi, parler cette langue avec sa famille :

« Le Kamishibai c'est excellent parce que je ne parle pas assez notre langue à la maison, maintenant il connaît quelques mots en comorien et il les a dits à sa grand-mère en appel vidéo ! » (Père d'un élève de l'école maternelle Lucie Aubrac)

Un projet apprécié par les parents car il offre une ouverture sur l'autre et permet d'aborder la question des histoires et trajectoires des élèves :

« Le concours Kamishibai ça permet d'amener une discussion sur les origines, c'est important et ça nous a permis de parler aussi de nos origines ! C'est important car ça nous amène à accepter la différence. [...] Ce genre de projet c'est bien vu la société actuelle, c'est cette génération qui amènera la tolérance ». (Mère d'un élève de l'école primaire Jules Ferry)

La mobilisation des parents (lorsqu'ils ou elles le sont) **à l'écriture de l'histoire et la mobilisation des langues familiales de l'élève dans le concours permet de (re)créer un lien parent-enfant** autour de l'utilisation de la langue dans le cadre scolaire.

2.1.4. Conclusion, conditions d'impact et limites

Le concours Kamishibai plurilingue permet ainsi à l'ensemble des élèves de se sentir reconnu-es et valorisé-es de trois manières distinctes et complémentaires.

Dès les premiers moments du concours, celui-ci **participe de la prise de conscience par les élèves de la diversité des langues parlées autour d'eux** grâce à l'ouverture d'un espace offrant une place à chacune de ces langues. Par ce biais, les élèves découvrent ces langues, d'une manière moins scolaire et « artificielle », leur permettant progressivement d'être capable de reconnaître et d'identifier une pluralité de langues. Cet espace ouvert le temps du concours contribue à légitimer l'usage et l'apprentissage des langues, notamment celles moins présentes dans l'enseignement scolaire.

Aussi bien pour les élèves qui ont une identité plurilingue que pour celles et ceux qui ne pratiquent que le français, le concours permet de questionner son rapport aux langues et la diversité linguistique autour de soi et suscite une réelle curiosité des élèves.

Ensuite, la mobilisation régulière d'une diversité de langues, tout au long de la réalisation du Kamishibai contribue à la **valorisation des connaissances, notamment linguistiques, des élèves plurilingues**. En les plaçant au centre de l'équation, ils et elles transmettent leurs savoirs aux autres élèves ainsi qu'aux professeur-es, contribuant à inverser la relation du partage de connaissances au sein de la classe.

Finalement, les effets cumulés de normalisation et de valorisation des langues parlées par les élèves, dans leur diversité, agit sur la reconnaissance de **la multiplicité de leurs identités**. Concrètement, les élèves pratiquant d'autres langues que le français trouve la place pour évoquer leurs histoires dans le contexte scolaire, et **tous les élèves, pratiquant ou non d'autres langues que le français, voient**

leur **stéréotypes culturels, linguistiques et ethniques déconstruits**. Surtout, pour les élèves pratiquant d'autres langues que le français, cette reconnaissance de leur identité dans le cadre scolaire contribue à une réconciliation biographique, facteur essentiel d'intégration sociale et de réussite scolaire pour les élèves³⁴.

Figure 8 – Schéma synthétique de l'impact 1



Certains points d'attention demeurent néanmoins :

- **La normalisation des langues et le sentiment de légitimité à s'exprimer dans sa langue sont circonscrits** dans le temps et l'espace et restent bien souvent entravés au sein de l'espace scolaire ;
- **Il est primordial d'intégrer les langues des élèves pour s'assurer de la possibilité de les valoriser**, et contribuer réellement à la reconnaissance de leur(s) identité(s). Malgré les contraintes qui peuvent se poser à l'intégration de toutes les langues, un certain nombre de « stratégies » peuvent être pensées et mises en place pour pallier ces obstacles (dire bonjour, remercier ou encore compter dans toutes les langues).

³⁴ Ibid.

2.2.Impact 2 : Approfondir les compétences scolaires, en particulier en langues et en français

Le deuxième impact du concours Kamishibaï porte sur **l'approfondissement des compétences scolaires des élèves**, en particulier leurs compétences en langues et en français. Pour les enseignant-es, le concours Kamishibaï plurilingue est un support pédagogique novateur, qui fait évoluer le rapport à l'école des élèves en valorisant leur créativité, et permet de travailler sur les compétences scolaires attendues, tout en maintenant un caractère ludique (2.2.1). Ce faisant, il permet une amélioration de la littératie chez les élèves qui y participent (2.2.2) et participe à développer leur aisance à l'oral (2.2.3).

2.2.1.Une approche pédagogique qui change le rapport à l'école

Le Kamishibaï plurilingue est plébiscité parmi les enseignantes enquêtées, certaines allant même jusqu'à le qualifier de « magique ». Cette qualification témoigne de trois choses : il donne aux enseignant-es l'occasion d'identifier et de résoudre certains besoins spécifiques rencontrés par les élèves dans l'apprentissage (2.2.1.1) d'expérimenter une autre approche pédagogique et de débloquer certaines difficultés (2.2.1.2) ; il favorise les apprentissages des élèves, notamment des moins scolaires (2.2.1.3).

2.2.1.1.Une opportunité d'identifier et résoudre des besoins d'apprentissage pour les élèves pratiquant une autre langue que le français

La phase de « découverte » des langues parlées par les élèves **permet aux enseignant-es de mieux comprendre les difficultés** qu'ils et elles peuvent rencontrer et ainsi de mieux les accompagner dans leurs apprentissages.

« **Tant que je ne mets pas le doigt sur les différentes langues parlées à la maison, eux, ils vont pas m'en parler. Ils vont pas m'expliquer leurs difficultés en me disant qu'à la maison on parle d'autres langues. Parfois je l'apprends que très tard** »
(Gisèle, enseignante à l'école maternelle Lucie Aubrac, vague 1)

Cette meilleure compréhension des contextes d'apprentissages de leurs élèves – la pratique d'autres langues à la maison, les langues parlées par les parents, mais aussi les éventuels soutiens scolaires que les élèves peuvent mobiliser chez eux – **sont des informations précieuses pour permettre aux enseignant-es de comprendre et débloquer certaines difficultés de leurs élèves.** C'est ce que souligne Sylvia, enseignante en UPE2A, les « *échanges [avec ses élèves] sur la manière dont fonctionne leur langue [permet] de comprendre quelles sont les différences [linguistiques] et mieux leur expliquer où se situe le français.* » Tout en valorisant les connaissances de ses élèves, le concours Kamishibaï lui permet de mieux identifier les raisons de certaines difficultés de compréhension – notamment en grammaire et syntaxe et ainsi de mieux les accompagner dans l'apprentissage :

« J’ai eu une discussion avec les élèves tibétains qui n’étaient pas d’accord sur la manière de transcrire et ils se sont mis à m’expliquer qu’il y a plusieurs manières d’écrire le tibétain, et que c’est un petit peu comme nous les majuscules, les minuscules. Ils avaient un truc à me transmettre, qui fait que si moi je comprends mieux leur langue, j’arrive mieux à leur apprendre le français. Dans les autres histoires qu’on écrira les années suivantes, je pourrais orienter l’histoire pour savoir comment s’exprime le genre dans leur langue première, le nom, des conjugaisons, etc. » (Sylvia, enseignante UPE2A, école élémentaire Marie Curie, vague 2)

2.2.1.2. Des élèves placés au cœur de la dynamique d’apprentissage

Surtout, dans le cadre du concours Kamishibaï plurilingue, les élèves sont placés au cœur de leurs apprentissages. Les enseignantes enquêtées (souvent déjà sensibles à des pédagogies par projet) soulignent le caractère unique du concours Kamishibaï pour renouveler leurs pratiques pédagogiques habituelles. Le temps long du concours, la diversité des supports d’expression que le Kamishibaï mobilise, l’usage de différentes langues sont identifiées comme propices à un renouvellement pédagogique permettant **de placer l’élève en acteur-riche de son apprentissage et des interactions verbales** – alors que c’est bien souvent l’enseignant-e qui reste à l’initiative de ces interactions³⁵. Cela suppose toutefois un « lâcher prise » de la part de l’enseignant-e, d’accepter par exemple de ne pas comprendre les langues parlées par les enfants, de ne pas être sûr-e de soi et de ne pas avoir toutes les réponses. Cette « *perte de contrôle* » s’avère féconde pour les élèves comme pour les enseignantes, comme le soulignent Sylvia ou Odile, bénéfique au-delà du concours dans leur pratique :

« Je m’en suis remise à eux, concrètement, parce que je n’avais pas de moyen, je ne trouvais pas de truc pour traduire le tibétain, pour traduire le kabyle, et tout ça. Donc c’était eux qui avaient la connaissance. Ça n’a pas été hyper simple de lâcher, mais c’était la seule solution. Et je pense que je le fais maintenant dans d’autres domaines. » (Sylvia, enseignante en UPE2A)

« Ce que j’en retiens c’est que ça enrichit les enfants, mais moi aussi. J’ai eu l’impression que ça inversait, que c’est moi qui apprenais et que c’est les enfants et les familles qui m’apprenaient. Et ça c’est magique, et les enfants adorent voir ça, la maitresse qui sait pas. Et ça, ça fait peur à des enseignants, de lâcher prise. » (Odile, enseignante en école élémentaire)

³⁵ Pascal Bressoux, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 1995, vol. 36, n° 2.

Cette importance donnée à la parole et aux connaissances des élèves ne se limite pas au domaine linguistique mais est au cœur de la création du Kamishibai : les élèves sont placés au centre des décisions et sont acteurs dans l'écriture de l'histoire, les choix des personnages, les choix illustratifs, etc.

2.2.1.3. Créativité et amélioration du rapport à l'école, en particulier pour les élèves les moins scolaires

Enfin le concours Kamishibai plurilingue se distingue par l'importance accordée à la créativité des élèves. Il mobilise en effet une **diversité de supports créatifs** : il s'agit aussi bien d'écrire une histoire, de l'illustrer en mobilisant des techniques d'arts plastiques que de la jouer, dans le cadre de représentations théâtrales. Ce faisant, le concours place les diverses activités artistiques (théâtre, narration, imaginaire, arts plastiques) au même niveau que les compétences de disciplines scolaires plus valorisées (le français, les langues). **Il rompt ainsi avec une hiérarchie des disciplines**³⁶, – et des compétences – qui prime souvent³⁷. Cela a deux effets massifs sur le rapport des élèves à l'école.

Un premier effet est de réveiller le plaisir des élèves dans l'école. Celui-ci s'ancre dans le plaisir à raconter des histoires, à exprimer sa créativité dans la narration, d'autant plus lorsque les élèves ont l'impression d'être libres dans la création, comme l'exprime Amal, élève de CM1 qui dit « *J'aime beaucoup le Kamishibai car j'aime beaucoup le dessin et les histoires, raconter des histoires !* » (9 ans, CM1, vague 1). L'encadré ci-dessous revient sur le rapport des élèves au Kamishibai et à l'École, à partir des données récoltées en fin de focus group.

Bien que demandant un travail soutenu de création tout au long de l'année, les élèves prennent plaisir à cet exercice qu'ils estiment plus « facile » que le travail scolaire habituel, qui « *change de l'école et des conjugaisons* » – qui peut parfois représenter une souffrance pour certains d'entre eux.

- « [Enquêtrice] *Le Kamishibai c'était dur ?*
- Maryam : non !
- [Enquêtrice] *Pourquoi c'est différent pour vous ?*
- Kahina : **parce qu'en classe, c'est pas la même, en classe on fait peu de travail facile... alors que là c'est pas du travail dur.**
- [Enquêtrice] *Vous trouvez que c'est pratique pour apprendre ?*
- Maryam : oui » (Focus group, école élémentaire UPE2A Marie Curie, vague 2)

- « [Enquêtrice] *Quand vous dites ça change de l'école, pourquoi ?*

³⁶ Patricia Broadfoot et Marilyn Osborn, « Politique nationale et pratique pédagogique: Comment utiliser la recherche comparative pour mieux comprendre les changements en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 mars 1994, n° 01, p. 63-75.

³⁷ Elisabeth Verfaillie-Menouar, « Les variations des pratiques d'évaluation selon les disciplines: », *Recherches en didactiques*, 24 mai 2022, N° 33, n° 1, p. 85-106.

- Louane : **ça change du travail**, on change un peu notre manière de faire, parce que si on a toujours les mêmes réflexes tout le temps, après c'est pas drôle. **Alors que là on s'est amusé en même temps que travaillé.**
- Maéline: on a fait beaucoup de choses, trouver les dessins, les mots pour le texte, tout ça. » (Focus Group, école élémentaire Jules Ferry, vague 2)

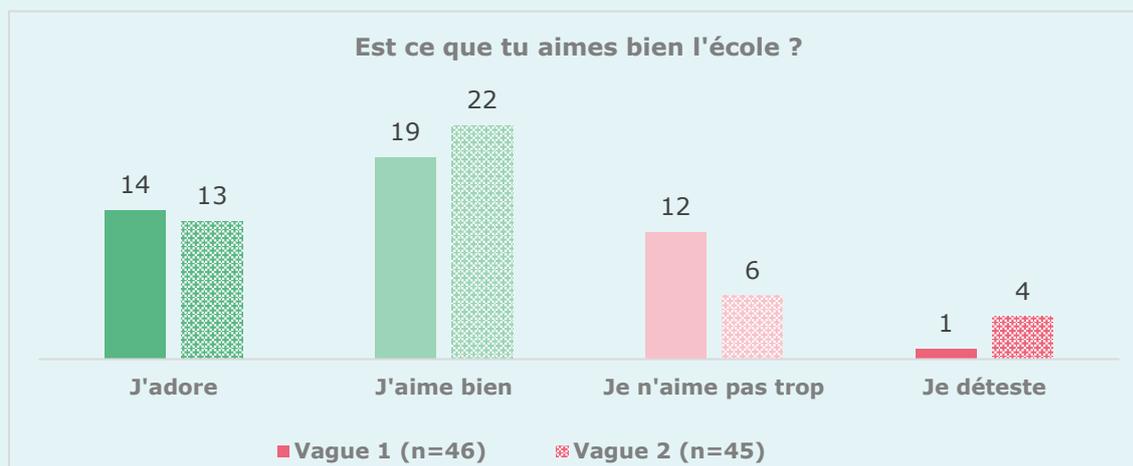
Concrètement, le plaisir pris dans l'apprentissage, grâce au Kamishibai, est révélé par les nombreux élèves qui déclarent et valorisent le fait d'apprendre « *sans s'en apercevoir* » témoignant ainsi de la rupture nette avec un rapport laborieux et difficile à l'apprentissage. « *ils voient pas le travail sur le français. Ils ont pas l'impression de travailler à ce moment-là, ils ressortent leurs idées* » (Marjolaine). En effet, la dimension ludique prime dans la perception des élèves alors même qu'il s'agit d'un outil d'apprentissage et de développement de compétences variées.

«**J'ai l'exemple d'un élève timide, lorsqu'il sort du manuel scolaire, comme il est plus épanoui il participe plus.** Ils se rendent pas forcément compte qu'il y a tout ça, c'est leur projet d'écriture mais... **Je suis sûre qu'il y en a qui se rendent pas compte qu'ils travaillent en faisant ça...** [...] J'aime bien le travail sur les rimes, je vois que c'est un peu plus réfléchi. Ils disaient j'ai l'impression de chanter, c'est bien, c'est une réflexion sur la langue, même la langue française. (Marjolaine, école élémentaire Jules Ferry, vague 1)

Encadré 4 : Le rapport des élèves à l'École et au concours Kamishibaï

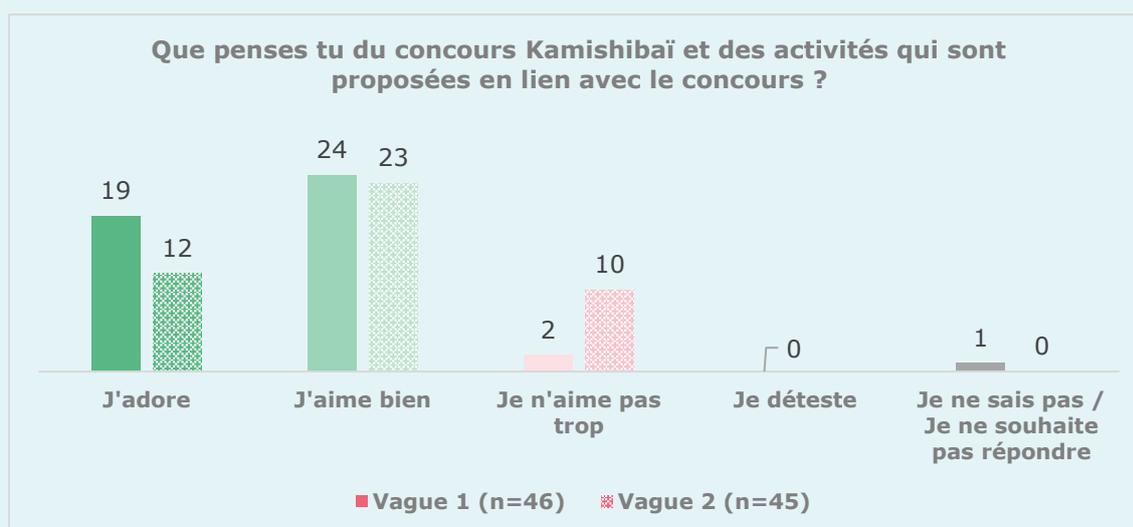
A l'issue des *focus-groups* organisés avec des élèves, des courts questionnaires ont été passés portant sur leurs caractéristiques socio-démographiques, linguistiques et sur leur rapport à l'école, au concours Kamishibaï.

En vague 1, plus de 2/3 des élèves interrogés ont déclaré aimer l'école. En vague 2, les équilibres se sont peu modifiés – ils sont légèrement plus nombreux à déclarer bien aimer l'école



Source : questionnaire de fin de focus groups, Agence Phare, vague 1 ; n=46.

En vague 1, les élèves ont largement plébiscité le concours Kamishibaï, puisque la quasi-totalité (43 élèves soit 93%) ont déclaré aimer ou adorer le concours. De fait, même les élèves qui déclarent ne pas trop aimer l'école disent apprécier le concours. En vague 2, la majorité des élèves apprécie toujours le concours (3/4) mais ils sont davantage à dire « ne pas trop avoir aimé ». Il s'agit notamment des élèves d'une école où plusieurs projets ont été menés en parallèle dans l'année (notamment de lutte contre le harcèlement) ; en croisant avec leurs discours dans les focus groups, cela s'explique notamment par le fait que ces élèves aient fait partie de groupes davantage investis sur l'autre projet.



Source : questionnaire de fin de focus groups, Agence Phare, vague 1 ; n=46.

Un deuxième effet est de nourrir un sentiment de fierté des élèves, y compris de celles et ceux qui peuvent parfois rencontrer des difficultés dans le cadre scolaire, lié à la réalisation d'un projet dont ils et elles se sentent pleinement les auteur·rices. La multiplicité de supports créatifs et plastiques en faisant intervenir de l'illustration, des techniques de collage, de pliage, des jeux de matière etc. et la liberté offerte dans les choix permet à l'ensemble des élèves de s'approprier le Kamishibai comme un support d'expression à part entière.

- « [Enquêtrice] Et le Kamishibai c'est comme l'école ou c'est différent ?
- Liam : **C'est différent ! c'est de la littérature, plus de l'illustration, plus de dessins, et ça nous laisse plus de liberté.**
- Kylian : C'est différent, c'est de l'art.
- Souad : On peut réfléchir.
- Coumba : Et on peut créer des histoires aussi ! » (Focus Group avec les élèves de l'école élémentaire Jacques Prévert, entre 8 et 10 ans, vague 1)

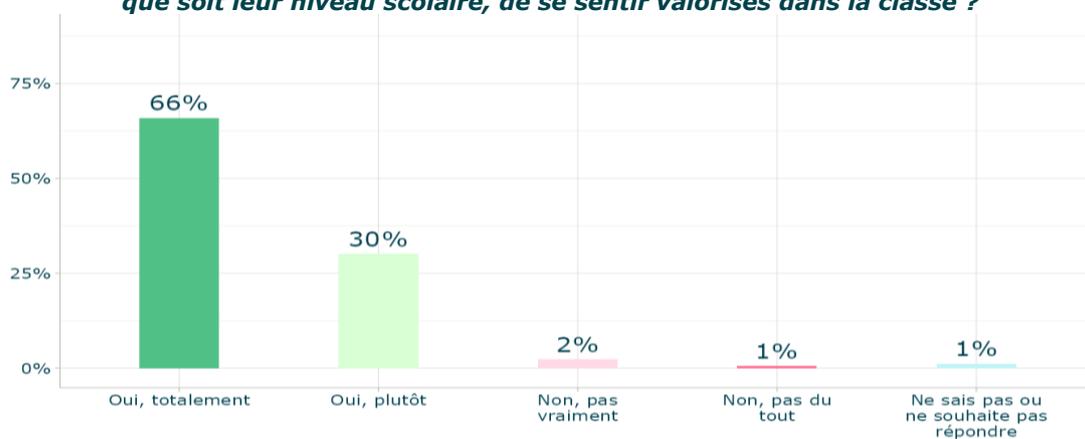
La dimension créative permet ainsi à certains élèves de se révéler et de rompre avec un rapport de souffrance à l'école et à l'évaluation. La valorisation des élèves ne passe plus par le cadre classique de l'appréciation individuelle et de la notation.

« **Le dessin ça met en valeur.** Luna qui est très réservée, les dessins de Luna c'est magnifique ! [...] Quand on a 2-3 petits artistes dans la classe c'est l'opportunité, **les notes sont pas excellentes dans tout mais là je me dis c'est vraiment super, ça permet de valoriser des élèves même si sur les apprentissages scolaires c'est moins leur truc, la créativité faut prendre.** (Marjolaine, enseignante, vague 2)

« Dans des choses comme ça **vous avez toujours des enfants qui vont être en souffrance dans les fondamentaux et qui là se révèlent complètement.** Par exemple sur la dictée à l'adulte, le passage à l'écrit pour certains est compliqué mais ils ont de bonnes constructions syntaxiques ! Ensuite sur le dessin, certains ont des compétences que tous ignoraient donc ça les valorise auprès des autres » (Odile, école élémentaire)

De fait, **96%** des enseignant·es estiment que le concours Kamishibai permet aux élèves de se sentir valorisés dans la classe, quel que soit leur niveau scolaire.

Graphique 3 - Diriez-vous que le concours Kamishibai plurilingue permet aux enfants, quel que soit leur niveau scolaire, de se sentir valorisés dans la classe ?



Lecture : 66% des répondant·es estiment que le concours Kamishibai plurilingue permet totalement aux enfants, quel que soit leur niveau scolaire, de se sentir valorisé dans la classe ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Une limite toutefois tient à la manière dont les enseignant-es distribuent parfois les rôles en fonction des compétences réelles et/ou perçues de leurs élèves pour certaines activités (écriture, dessin, etc.), cherchant parfois à répondre à un idéal « esthétique » dans l’optique du concours. Une distribution des rôles imposées, ne tenant pas compte des envies des élèves, diminue la possibilité pour ces dernier-ères de prendre du plaisir et se révéler dans les activités du projet.

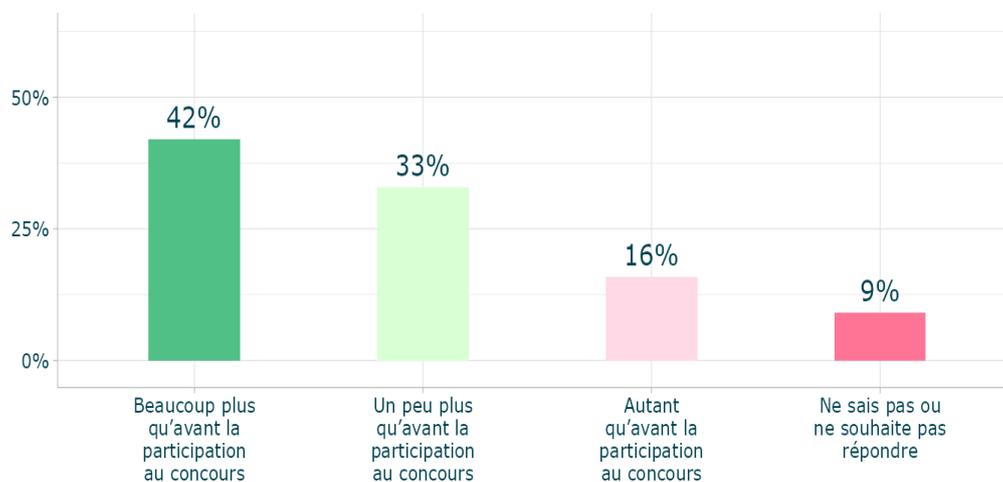
2.2.2. Une amélioration des compétences en cohérence avec le programme scolaire

La pédagogie déployée autour du Kamishibaï en fait un outil de développement des compétences pour les élèves. Le temps long du concours et le fait que les élèves soient acteur-rices d’une production plurilingue lève les freins à l’apprentissage des langues des élèves (2.2.2.1) et agit sur l’amélioration des compétences linguistiques des élèves, notamment en français (2.2.2.2). La forte adaptabilité du concours lui permet de s’articuler aux attendus des programmes scolaires (2.2.2.3).

2.2.2.1. Lever les freins à l’apprentissage des langues

Les trois-quarts des enseignant-es interrogé-es estiment ainsi que les élèves se sentent plus légitimes pour parler et apprendre de nouvelles langues grâce à leur participation au concours Kamishibaï.

Graphique 4 - Diriez-vous qu’après leur participation au concours Kamishibaï les élèves se sentent plus légitimes pour parler et apprendre de nouvelles langues ?



Lecture : 42% des répondant-es estiment qu’après leur participation au concours Kamishibaï, les élèves se sentent plus légitimes pour parler et apprendre de nouvelles langues. Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

En effet, la circulation des langues au sein de la classe et la pratique des langues dans le cadre du concours **permet de délier certaines craintes ou la gêne des élèves dans le fait de pratiquer une langue qu’ils ne connaissaient ou ne maîtrisaient pas.**

« [Enquêtrice] Et vous vous sentiriez de raconter l’histoire y compris dans les langues que vous maîtrisez moins bien ?

- Assia : oui à force de les entendre !

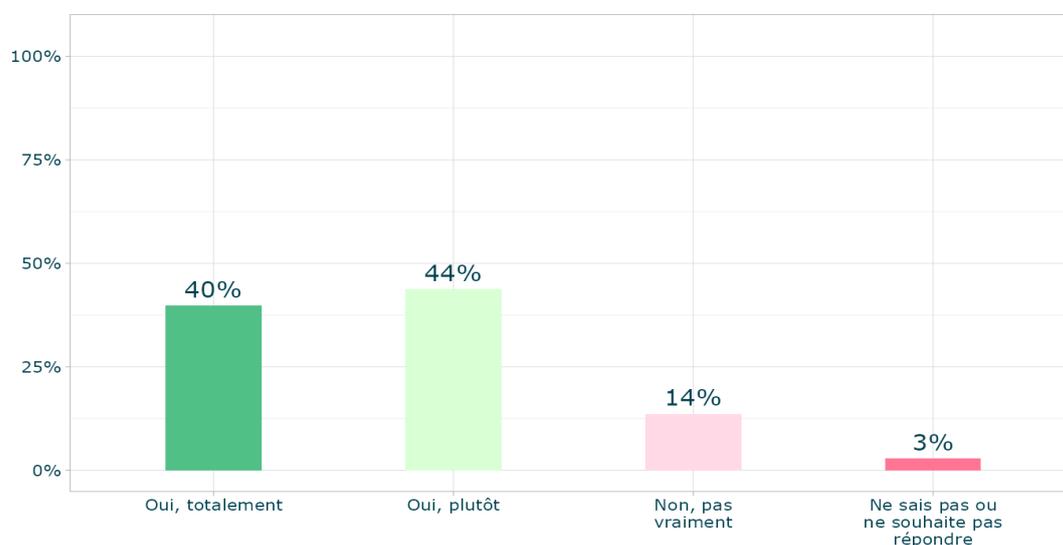
- Adam : et aussi c'est écrit dans les différentes versions » (Focus Group, 4^{ème}, collège Jean Moulin, vague 2)

Ce faisant, le concours Kamishibaï plurilingue répond aux différentes dimensions des programmes scolaires que sont « *la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation et la confiance en soi* »³⁸, essentielles pour favoriser l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale.

2.2.2.2. Une amélioration des compétences en français

Au-delà de l'apprentissage de nouvelles langues, le concours Kamishibaï, en mobilisant les langues comme support créatif contribue au **développement des compétences en français** (écriture, grammaire, vocabulaire) des élèves. **84% des enseignant-es enquêté-es déclarent que le concours Kamishibaï permet aux enfants de progresser sur les compétences attendues en français.**

Graphique 5 - Diriez-vous que le concours Kamishibaï plurilingue permet aux enfants de progresser sur les compétences attendues en français ?



Lecture : 40% des répondant-es estiment que le concours Kamishibaï permet aux élèves de progresser sur les compétences attendues en français ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Le concours Kamishibaï plurilingue agit en effet sur le **développement du langage pour tous les élèves** et développe leur capacité à **produire une narration, comprendre un raisonnement et à écrire une histoire.**

Extrait du carnet de terrain, Observation, classe de CM2, école élémentaire Jules Ferry, vague 1 :

³⁸ Apprentissages fondamentaux du Cycle 2 concernant les Langues Vivantes, Education Nationale.

Les élèves travaillent à intégrer les mots des différentes langues dans leur histoire. Ils discutent entre eux, en petits groupes. Cléa, dont la mère est allemande, s'étonne de la difficulté de mettre un mot en allemand au milieu d'une phrase, grammaticalement ça ne fonctionne pas. Elle explique pourquoi à ses camarades en leur donnant un exemple. [...] La maîtresse donne comme consigne d'éviter de mettre les mots en langue étrangère à la fin des phrases pour ne pas casser la construction en rimes.

De surcroît, en **confrontant différentes langues**, le concours **amène les élèves à observer et expérimenter des faits de langue** (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques), tel qu'attendu dans les programmes scolaires. La réflexivité sur leur propre langue engendrée par le concours et le passage par d'autres langues permettent aux élèves de réfléchir au fonctionnement de la langue française, de sa **grammaire**, et peut débloquer les difficultés rencontrées par certaines élèves.

« C'est incroyable, on fait une dictée tous les jours, ils copient leur leçon et ça reste difficile. [...] Mais ça ne peut être que propice à l'amélioration des résultats en français. Avant de faire notre traduction, on a tout fait en français. » (Marjolaine, école élémentaire Jules Ferry, vague 2)

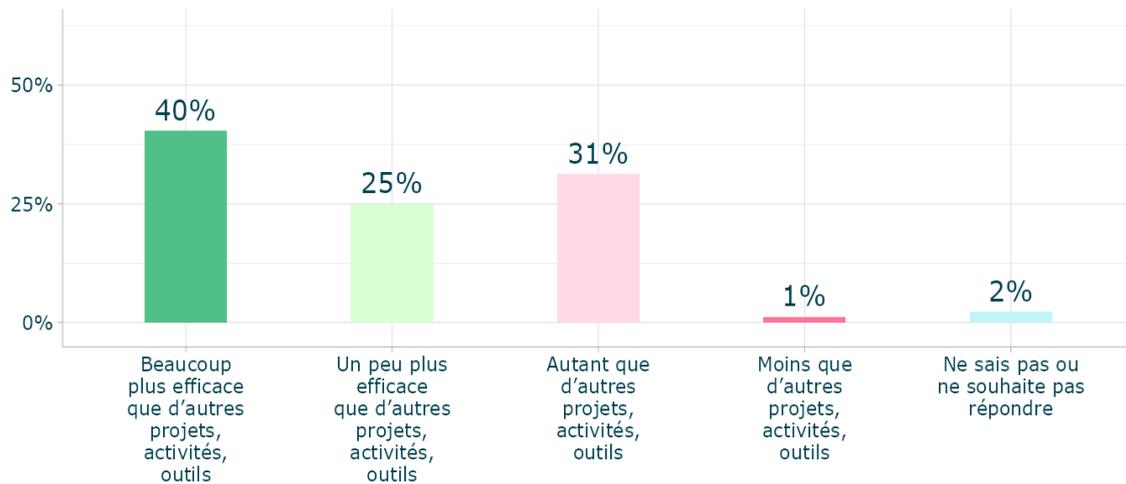
Cet effet de déblocage pour des élèves qui éprouvent des difficultés est confirmé par l'analyse statistique. En effet les enseignant-es qui décrivent le niveau de leur classe comme étant « très hétérogène », et ceux qui enseignent en UPE2A sont respectivement 91% et 95% à estimer que le concours a permis aux enfants de progresser sur les compétences attendues en français contre 84% dans les autres cas³⁹.

2.2.2.3. Un concours qui s'articule aux attendus des programmes scolaires

Une richesse du concours est de parvenir à s'articuler aux attendus des programmes. En effet, **65%** des enseignant-es enquêté-es déclarent que le Kamishibai plurilingue est un outil plus efficace que d'autres outils déjà utilisés pour travailler des **compétences scolaires de manière transversales**.

Graphique 6 - Par rapport à d'autres projets, activités, outils que vous avez déjà testés en classe, diriez-vous que le concours Kamishibai plurilingue est un outil efficace pour travailler des compétences scolaires de manière transversale ?

³⁹ Liens significatifs au seuil de 0,5%.



Lecture : 40% des répondant-es estiment que le concours Kamishibai est beaucoup plus efficace que d'autres projets pour travailler sur des compétences scolaires de manière transversale ; n=176 Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Cette mobilisation du Kamishibai plurilingue pour travailler le programme scolaire de façon transversale s'explique par son **caractère souple et adaptable**. Cela permet d'abord de le mobiliser pour travailler les **compétences à tous les niveaux de la maternelle jusqu'au collège**.

Cela permet ensuite de le mobiliser pour développer les attendus scolaires à 360° dans une grande diversité de disciplines. Certain.es enseignant.es intègrent également des éléments des matières comme l'histoire (individuelles et collectives), la géographie (avec le travail sur les origines des différentes langues), les maths (travail sur les formats, les formes géométriques), l'informatique (pour taper les textes à l'ordinateur ou rechercher des informations), etc.

« Ça fait du bien (...) d'avoir des petits projets qui égayent le quotidien, parce que y en a les maths ils arrivent pas, le français non plus. **Là on fait plein plein de choses : de la géo, du français, écrire à l'ordi...** Je culpabilise pas du tout, **je suis à fond dans les programmes. Mon inspecteur est au courant d'ailleurs il m'a dit très bien.** » (Marjolaine, école élémentaire Jules Ferry, vague 1)

« **Avec le Kamishibai on cochait toutes les cases** [...] Langage oral, tout ce qui est écriture, après vous faites vos règles de **grammaire**, votre **conjugaison**. Il y a tout. Le Kamishibai c'est aussi un format, donc il faut réfléchir entre la page qui va être lue et celle affichée, la pagination, les dimensions, donc les **maths** aussi. Et je l'ai aussi mené avec la **course d'orientation** ! [...] Les **langues** aussi. Moi j'ai pas mis de musique, mais on a fait la **danse** et les **instruments** de différents pays. » (Odile, enseignante en école élémentaire)

La souplesse de la mise en œuvre et le caractère transversal du concours représentent un atout supplémentaire pour les élèves des **classes d'UPE2A** car il s'adapte au rythme des élèves et permet de suivre la progressivité des apprentissages et les différences de niveaux, notamment en français. Sylvia, enseignante en classe UPE2A, met en avant des apprentissages différenciés permis par le Kamishibai, ce qui se retrouve dans le discours d'une de ses élèves, Ana.

« Sur les compétences scolaires, **pour le groupe des petits parleurs, c'était vraiment comprendre les consignes données à l'oral**, puisque quand ils faisaient tous les moments où on a travaillé **sur les illustrations, je pouvais dire des consignes simples**

comme découper, colorier etc. Ils étaient en train d'apprendre ça. **Et pour les grands, on a fait de la grammaire et de la conjugaison.** Parfois j'ai carrément extrait des phrases du texte et on regardait comment on accordait les verbes, etc. [...] **C'étaient des apprentissages attendus à l'école.** » (Sylvia, enseignante en UPE2A, vague 2)

« Quand j'ai connu Sylvia et que je ne savais pas parler français, elle a commencé à travailler avec des choses comme [le Kamishibai] avec nous et j'ai l'impression que je comprends beaucoup mieux, que je parle beaucoup mieux ! » (Ana, élève de CM1, vague 2)

Le format du concours facilite ainsi une articulation avec les compétences attendues dans les différents niveaux, que ce soit en français ou en langues. Il est également un support d'apprentissage dans d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, etc.), et s'avère particulièrement pertinent pour favoriser les apprentissages des élèves des classes UPE2A.

2.2.3. Le développement de l'aisance à l'oral et de la confiance dans la prise de parole en public

Enfin, le concours Kamishibai, agit positivement sur le développement de l'aisance à l'oral des élèves. **76% des enseignant-es déclarent ainsi que les élèves sont plus à l'aise qu'avant pour s'exprimer à l'oral après leur participation au concours Kamishibai.**

Graphique 7 – « Diriez-vous qu'après leur participation au concours Kamishibai les enfants sont plus à l'aise pour s'exprimer à l'oral ? »



Lecture : 54% (soit 95) des encadrant-es estiment que les élèves sont « un peu plus » à l'aise ; Source : questionnaire encadrant-es, Agence Phare, n=176.

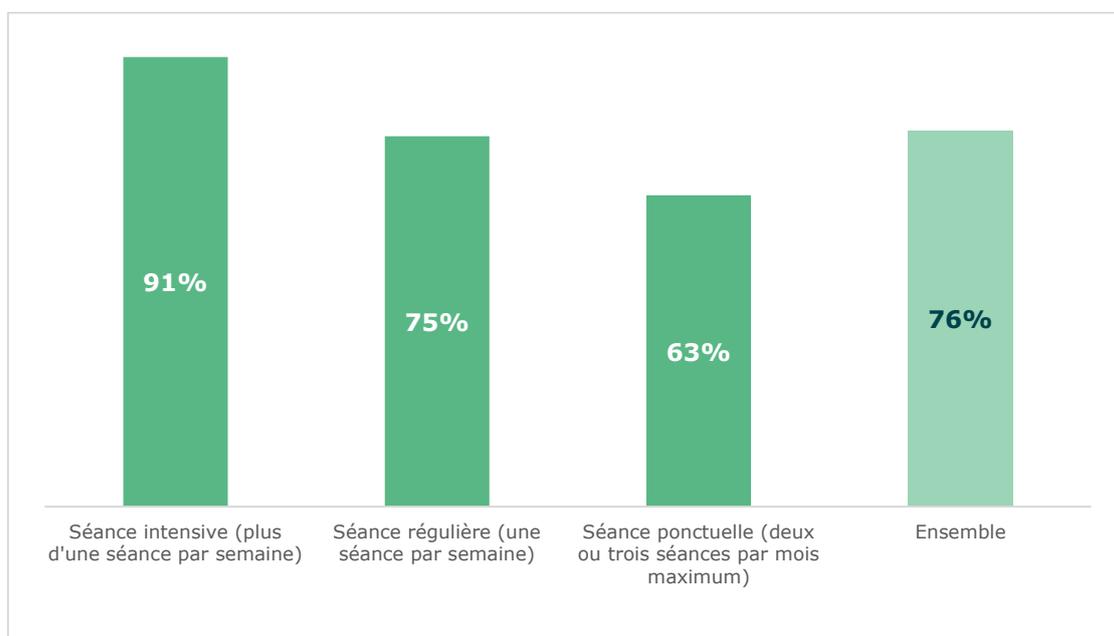
Le développement de l'aisance orale est lié au travail collectif au sein du groupe classe (2.2.3.1) mais également aux représentations publiques du Kamishibai (2.2.3.2).

2.2.3.1. Une amélioration de la confiance dans la prise de parole

Le Kamishibai, par le caractère collectif de sa construction et par son format de « petit théâtre », **entraîne les élèves à la prise de parole.**

La progression orale passe d’abord par les temps de travail en groupe qui permettent aux élèves d’apprendre à **parler et à écouter au sein d’un groupe**. Les élèves développent ainsi **leur capacité à prendre la parole et à défendre oralement leurs idées**. Un constat qui est partagé aussi bien par les élèves, les parents que les enseignant·es. Hira estime que le Kamishibai lui a apporté de la confiance pour lire à voix haute et du courage pour « *parler devant tous les parents* » et Chrystèle, enseignante, trouve que le Kamishibai a permis aux élèves « *timides de gagner en confiance* ». Des effets également ressentis en dehors de l’école, comme le raconte la mère d’un élève, qui trouve son fils, habituellement timide, plus à l’aise aujourd’hui pour lire des histoires à voix haute à la maison. De ce point de vue, la fréquence des séances en classe portant sur le Kamishibai influent positivement sur le sentiment de confiance à l’oral des élèves. En effet, alors que 63% des enseignant·es effectuant des séances ponctuelles (au maximum deux ou trois séances par mois) disent observer une amélioration à l’oral, cela concerne 75% des enseignant·es de séances régulières (une séance par semaine) et 91% des enseignant·es qui organisent des séances de manière intensive (plus d’une séance par semaine) (voir le graphique ci-dessous).

Graphique 8 – Amélioration des compétences à l’oral selon la fréquence des séances dédiées au Kamishibai



Lecture : 91% des enseignant·es qui ont mis en place plus d’une séance par semaine estiment que les élèves sont plus à l’aise à l’oral ; Source : questionnaire encadrant·es, Agence Phare, n=176.

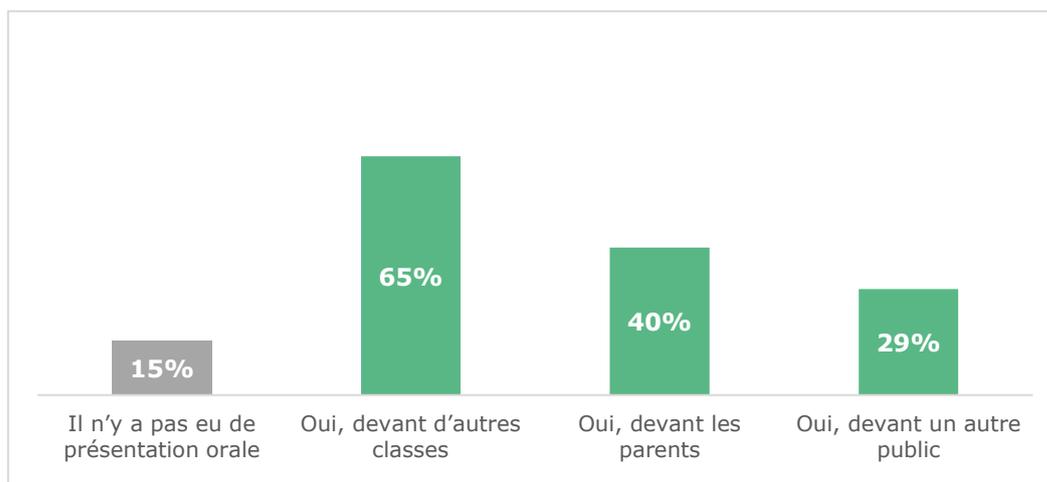
Ainsi, le fait de travailler sur le Kamishibai de manière régulière présente un avantage certain dans l’acquisition de compétences orales chez les élèves.

Le travail de réalisation collective d’un Kamishibai plurilingue participe donc de la confiance et de l’acquisition de compétences en expression orale pour les élèves, s’inscrivant dans les **attendus scolaires dans ce domaine**. Toutefois, il s’agit de ne pas sous-estimer les limites inhérentes à tout travail de groupe : prendre la parole au sein d’un collectif, et surtout y être écouté·e, n’est pas toujours facile. Parmi les difficultés exprimées et perçues, revient notamment la question des différences de niveaux scolaires et d’âge ou encore les dynamiques de genre. Une attention particulière à la bonne intégration des élèves au sein des groupes de travail est centrale à la réalisation effective des effets du concours sur l’amélioration de leur confiance dans la prise de parole.

2.2.3.2. Une amélioration dans la prise de parole pendant les restitutions publiques

La progression orale passe ensuite par les **restitutions publiques devant d'autres classes, les parents ou d'autres publics (résidents d'un EHPAD par exemple) et l'entraînement à celles-ci.** **85%** des enseignant-es enquêté-es déclarent que le Kamishibai plurilingue a fait l'objet d'une restitution orale. Parmi eux : 65% l'ont présenté devant d'autres classes, 40% devant les parents et 29% devant un autre public.

Graphique 9 – Présentation orale du Kamishibai par les élèves



Lecture : 65% des répondant-es indiquent que le Kamishibai a été présenté devant d'autres classes ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

L'amélioration des compétences orales des élèves, perçue par les enseignant-es, est directement liée à des attendus scolaires à court et moyen termes.

« [Le Kamishibai permet] d'accrocher une compétence puisque c'est travailler un texte, le lire de manière expressive, c'est vraiment attendu à l'école » (Sylvia, enseignante en UPE2A)

« Mais je pense que c'est très important qu'ils travaillent cette partie de l'oral parce qu'ils en auront besoin pour le DNB [Brevet des collèges], pour le bac, de manière générale d'être à l'aise à l'oral » (Ingrid, enseignante collège Jean Moulin, vague 1)

Les élèves expriment également massivement le sentiment d'être plus à l'aise et plus confiants à l'oral grâce à l'expérience du concours Kamishibai plurilingue. En effet, les entraînements puis les représentations publiques constituent des opportunités de s'améliorer et

s'habituer à ce type d'exercice. De surcroît le concours Kamishibai plurilingue permet de faciliter la prise de parole en public, d'une part parce qu'elle est collective (les élèves présentent le Kamishibai en groupe), d'autre part parce que le butai agit comme un « paravent »⁴⁰ qui attire le regard des spectateurs et atténue ainsi le caractère impressionnant d'un tel exercice, en particulier pour les plus timides.

⁴⁰ « Parce qu'on ne les regarde pas, parce qu'ils ne sont pas tout seuls sur scène. Il y a quelqu'un qui est en train de changer la page pour la mettre derrière, et des petits parleurs se sentent un peu plus légitimes, je pense, ou au moins, moins observés, pour parler. Donc j'ai trouvé ça assez intéressant pour débloquer des petits. » (Gisèle, enseignante en maternelle, Lucie Aubrac, vague 2)

Encadré 5: L'amélioration notable des compétences orales perçues par les élèves

Lors des entretiens collectifs réalisés avec les élèves, ces dernier-ères soulignent les apports du concours sur leur aisance à l'oral, en témoignent les extraits d'échange ci-dessous.

« Moi je suis d'accord parce que **ça va nous aider à parler devant du monde** mais il faut juste **s'entraîner** à parler devant du monde mais après on est habitué. » (Coumba, CM1, vague 2)

- « Amal : ça me permet de ne plus être gênée de parler devant du monde, devant quelqu'un qu'on ne connaît pas

[Enquêtrice] *Là, aujourd'hui, tu dirais que tu es moins gênée qu'avant grâce au Kamishibaï ?*

- Amal : oui ! » (Amal, CE2, vague 2)

« [Enquêtrice] *Et toi tu disais que tu étais plutôt d'accord [sur le fait que c'était plus facile de parler devant du monde] ?*

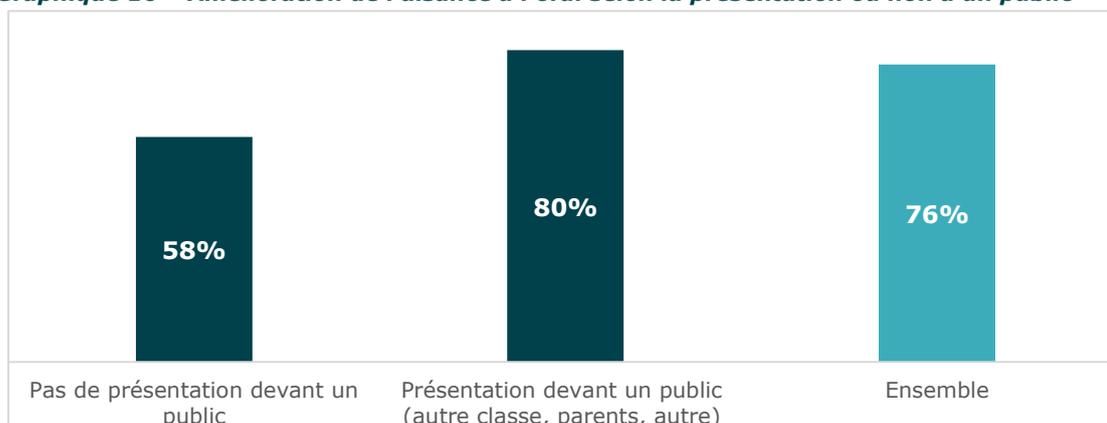
- Liam : oui parce que **ça me permet de lire mieux et comme ça fait deux années**, au début la première année c'était un peu le stress, le trac. **Après quand on a fait devant tout le monde, ça va on a plus l'habitude et c'est un peu mieux.** » (Liam, CM1, participe pour la deuxième année consécutive au concours)

- « Louane : ça nous aide à l'oral **parce qu'on s'est entraînés à lire à l'oral**, et même si certaines personnes ne voulaient pas le faire, elles se sont entraînées. C'est bien.

- Maéline : moi, **d'habitude, je ne sais pas trop lire à l'oral, et là je réussis mieux à lire, à voix haute.** » (Louane et Maéline, CM2, vague 2)

Le caractère bénéfique des **présentations du Kamishibaï devant un public est attesté par l'analyse quantitative**. Le fait de présenter le Kamishibaï lors d'une restitution publique est positivement lié à l'expression d'une amélioration à l'oral des élèves par les enseignant-es : 80% de celles et ceux qui ont déclaré avoir organisé une restitution publique disent observer une amélioration de leur aisance à l'oral (contre 58% lorsqu'il n'y a pas eu de restitution devant un public).

Graphique 10 – Amélioration de l'aisance à l'oral selon la présentation ou non à un public



Lecture : 80% des enseignant-es qui ont présenté le Kamishibai devant un public estiment que le Kamishibai a permis à leur élèves de progresser à l'oral ; Source : questionnaire encadrant-es, Agence Phare, n=176.

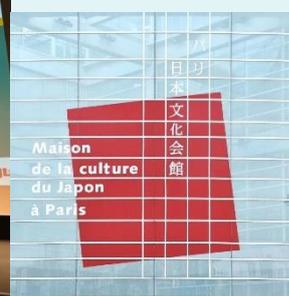
Aboutissement de leur travail et point culminant des restitutions orales, la cérémonie de remise des prix des lauréats du concours 2023-2024 qui a eu lieu le 13 juin a permis de conforter les effets du concours sur la capacité d'expression orale des élèves y participant (voir **Encadré 6**).

Encadré 6 - Cérémonie de remise des prix – Concours Kamishibai plurilingue – 13 juin 2024 - Maison de la culture du Japon à Paris

Accueillie par la *Maison de la culture du Japon* à Paris, la cérémonie a vu les classes lauréates – de la maternelle au collège – présenter leur Kamishibai devant un public de près d'une centaine de personnes (partenaires et élèves des autres classes lauréates) dans la salle, et retransmis en direct sur Youtube devant une trentaine de groupes. La cérémonie a mis en exergue la capacité de ces élèves à gérer leur stress et à s'exprimer devant un public nombreux, au cours d'une cérémonie retransmise en direct.

Au cours de cet évènement, les élèves ont « performé » le récit de leur Kamishibai, sous la forme d'une représentation théâtrale, jouant les intonations de voix et se transmettant la parole.

Cette cérémonie représente pour les classes lauréates un point d'orgue de reconnaissance et de valorisation de leur travail et suscite une fierté non feinte chez les élèves.



2.2.4. Conclusion, conditions d'impact et limites

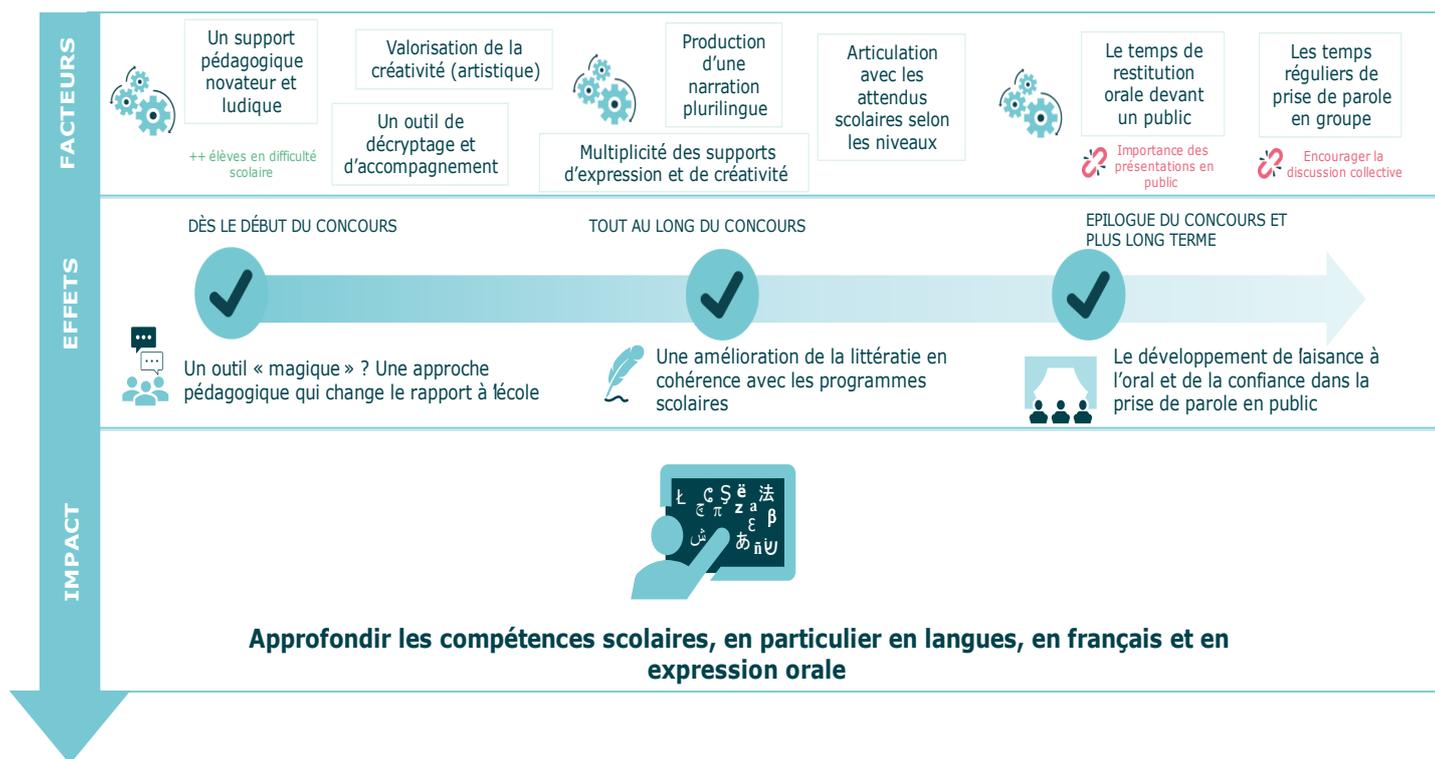
Le concours Kamishibai a un impact sur les compétences scolaires des élèves et s'inscrit dans les attendus des programmes académiques. Les temps dédiés à la création du Kamishibai permettent aux enseignant-es de rompre avec le temps scolaire habituel : de nouvelles manières de travailler sont mises en place, plus ludiques et faisant appel à la créativité des élèves. Ainsi, le concours participe de la valorisation des compétences créatives et artistiques des élèves, contribuant à créer ou renforcer un rapport de confiance à l'école, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Au-delà du caractère ludique, le concours permet d'approfondir les compétences scolaires sur trois volets :

- **Au niveau de la syntaxe et de la littérature** (capacité à comprendre, utiliser et communiquer l'information) : l'activité de rédaction amène les élèves à réfléchir à la fois sur les éléments de construction d'un récit et sur la grammaire française. En ce sens, le recours à une pluralité de langues participe de l'attention accrue portée aux « faits de langue », c'est-à-dire la construction grammaticale des phrases, notamment à travers un jeu de comparaison entre les langues ;

- La souplesse du concours permet également d'intégrer des **notions propres à d'autres disciplines** – mathématiques, histoire, géographie, informatique, arts plastiques, etc.
- Enfin, le concours contribue au **développement de l'aisance à l'oral des élèves**. A l'occasion du travail collectif en classe et lors des présentations orales publiques des Kamishibai, la prise de parole est encouragée et facilitée, les élèves prennent confiance en eux·elles et améliorent progressivement leur expression orale. Deux facteurs sont particulièrement structurants dans l'amélioration de la prise de parole : l'organisation de présentations publiques des Kamishibai et l'entraînement régulier à la prise de parole en groupe lors des séances collectives en classe. Pour cela fonctionne, une vigilance quant à la répartition de la parole entre tou·tes les élèves doit être exercée.

Si le concours représente un outil pédagogique pluriel et riche, l'une des limites soulignées par les enseignant·es rencontrées réside dans le caractère chronophage de sa mise en place, qui suppose d'y consacrer un temps important en classe mais aussi en dehors, pour préparer les séances et effectuer les démarches pour participer au concours (mise au format des images, scans et impressions, envoi dans les délais). Bien que les enseignant·es soulignent la qualité de l'accompagnement et des formations dont elles ont pu bénéficier (près de 70% ont mobilisé des ressources mises à disposition par DULALA et les ont trouvées utiles pour le concours), le concours peut parfois générer du stress pour les enseignant·es, notamment sur les dates d'envoi du Kamishibai.

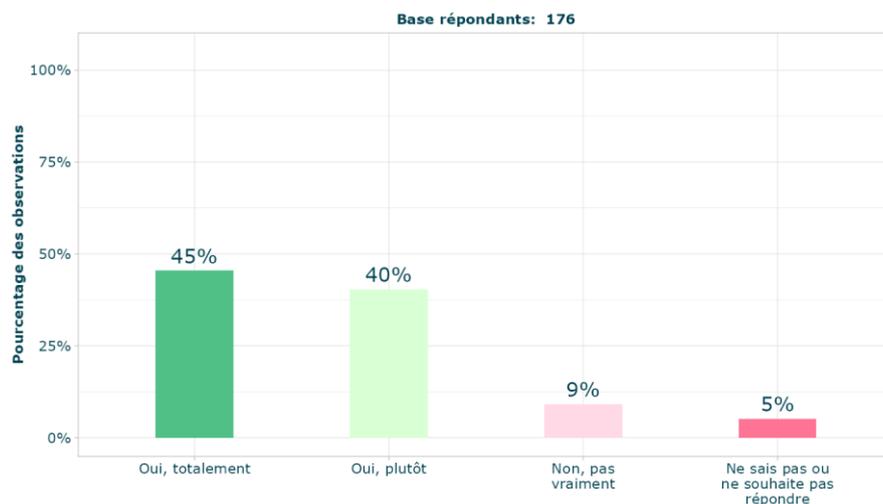
Figure 9 –Schéma synthétique de l'impact 2



2.3.Impact 3 : Améliorer le climat scolaire en facilitant la vie collective et le lien avec les familles

Si le concours Kamishibai plurilingue agit sur les élèves au niveau individuel (dans la reconnaissance de leur identité, la valorisation de leur(s) langue(s) ou sur les apprentissages scolaires), l'évaluation révèle que **le projet agit également à un niveau collectif**. L'expérience collective du concours Kamishibai plurilingue agit à la fois sur les relations entre les élèves, mais également sur les relations entre élèves et professeur·es. Cela agit sur le bien-vivre pour l'ensemble des personnes et des groupes interagissant avec le milieu scolaire⁴¹ et *in fine* sur une amélioration du climat scolaire, perçue par **85%** des enseignant·es (voir Graphique 11).

Graphique 11 - Diriez-vous que le concours Kamishibai plurilingue est un outil efficace pour agir positivement sur le climat scolaire ?



Lecture : 85% des répondant·es estiment que le concours est un outil efficace pour agir positivement sur le climat scolaire ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Le climat scolaire, se définit par la construction du bien-être et du bien-vivre pour l'ensemble des personnes et des groupes interagissant avec le milieu scolaire⁴². Ainsi, le climat scolaire inclut :

- **Deux niveaux, individuel** (le bien-être des élèves et du personnel scolaire) **et collectif** (le « groupe classe »).

⁴¹ Debarbieux, E. Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, Education & Formations, n°88-89, décembre 2015, pp. 11-27. URL: <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

⁴² *Ibid.*

- Le cadre de l'**enceinte scolaire** mais également celui des **relations entretenues par l'école avec les parents d'élèves**, au sein d'une « communauté scolaire élargie »⁴³.

Plusieurs facteurs constitutifs du concours Kamishibaï participent à l'amélioration du climat scolaire dans ses différentes dimensions⁴⁴ : d'abord en agissant sur l'apprentissage du travail de groupe (entraide et collaboration, décisions collectives, participation des élèves dans l'apprentissage) et par le développement de compétences psychosociales (apprentissage social et émotionnel) (2.3.1) ; enfin en participant à l'amélioration des relations entre l'École et les familles, notamment les plus éloignées de l'institution scolaire (2.3.2).

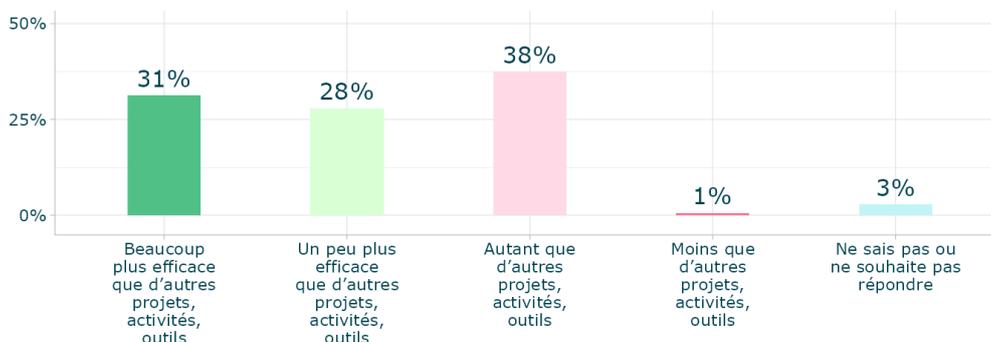
2.3.1. Une amélioration de la vie collective au sein de l'enceinte scolaire : le « groupe classe »

L'apprentissage du travail en groupe et l'amélioration de la vie collective au sein du groupe sont liés à la dimension participative et collégiale de la production finale du Kamishibaï réalisé par chaque classe (2.3.1.1). Le travail collectif et la dynamique qui en découle contribuent au développement de compétences psychosociales chez les élèves, mises au service du groupe dans son ensemble (2.3.1.2).

2.3.1.1. La production collective d'un projet commun comme source d'apprentissage du travail en groupe

La création du Kamishibaï suppose **un travail collectif autour d'un objet commun : le Kamishibaï plurilingue. Cela contribue à l'apprentissage du travail de groupe chez les élèves : 59%** des enseignant-es estiment qu'il serait **plus efficace que d'autres projets pour progresser dans ce domaine.**

Graphique 12 – Par rapport à d'autres projets, activités, outils que vous avez déjà testés en classe, diriez-vous que le concours Kamishibaï plurilingue est un outil efficace pour apprendre aux élèves à travailler en groupe ?



Lecture : 59% des répondant-es estiment que le concours est un outil plus efficace pour apprendre aux élèves à travailler en groupe ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

⁴³ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁴ Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, "School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice", Teachers College Record, vol. 111, n° 1, p. 180-213.

Si le concours constitue une expérience positive et enrichissante du travail de groupe, c'est grâce à deux partis pris importants liés à sa mise en œuvre.

Le premier est le fait d'ancrer ce projet et les activités qui le composent dans un cadre qui change le rapport habituel au travail et au groupe dans la classe.

- Tout d'abord, dans sa mise en œuvre **spatiale**, l'exercice de création du Kamishibai implique un réagencement de la salle de classe autour « d'ilots » qui favorisent une dynamique positive de travail de groupe, « hors » du temps scolaire habituel, et donc un investissement des élèves lors des temps consacrés. Selon Maéline, « *des personnes d'habitude qui ne travaillent pas trop, là ils ont vraiment travaillé pour le Kamishibai donc c'était bien* » (CM2, vague 2). Ce format de travail permet également aux élèves d'approfondir leurs relations interpersonnelles, pour Louca, le Kamishibai permet non seulement « *d'apprendre à travailler en groupe* » mais aussi « *de mieux se connaître* » (CM2, vague 2).
- Ensuite, dans la logique de **répartition des rôles et des tâches entre élèves** le concours Kamishibai initie à la délégation, et permet à chaque élève d'avoir une place dans le processus créatif. Dans le cas de classes où les élèves choisissent eux-mêmes leur groupe et se répartissent les tâches, différentes modalités sont mises en place pour « choisir » qui fera quoi : par le vote, en « auto-gestion » ou en fonction des compétences des élèves. Selon Odile, enseignante en école élémentaire, le Kamishibai est justement un outil qui permet l'apprentissage de cette étape de répartition des rôles lors d'un travail collectif⁴⁵ :

« Je pense que c'est l'outil Kamishibai en tant que tel qui permet ça ; c'est-à-dire [...] quand vous mettez en place des **moments de collaboration**, [les élèves] vont **découvrir d'eux même les forces et faiblesses**. Mais voilà, après l'écriture, on l'a fait collectivement parce que c'était novembre/décembre et c'était une classe de CP. Et ce temps progressif de l'écriture a généré l'idée qu'on n'était pas tout seul mais qu'il fallait écrire tous ensemble. Et **sur l'illustration ils se sont autogérés** et c'était énorme. » (Odile, école élémentaire)

- En outre, le concours Kamishibai conduit les élèves à faire **l'expérience du désaccord et de son élucidation, à la prise de décision par consensus ou par vote. Le vote** est régulièrement mobilisé par les enseignant-es dans l'étape de création, y compris chez les plus jeunes participant-es en maternelle. Les élèves sont amenés à prendre position et à « choisir » ensemble (choix des personnages, des illustrations, du titre etc.), ce qui constitue une **expérience de la décision collective**, illustrée par cette discussion entre des élèves de CM2 :

« [Enquêtrice] *C'est comment de travailler en groupe ?*

- Julia : Parfois on n'est pas d'accord sur des sujets, il peut y avoir des petites disputes.
- Louca : Oui parfois il y a des petites disputes, certains veulent faire ça ou ça. [...]

⁴⁵ À noter que cet apprentissage est limité lorsque ce sont les enseignant-es qui constituent les groupes et répartissent les rôles. Dans ce cas, les élèves sont généralement choisis et différenciés en fonction des compétences que leur enseignant-e leur attribue. Créant par ce biais une forme de différenciation entre les élèves en favorisant ceux et celles qui disposent déjà de certaines compétences et allant, parfois, à l'encontre des envies de certain-es élèves qui certes, par exemple, dessineraient moins bien mais qui désireraient s'y essayer dans le cadre du concours.

- Agathe : moi je suis à moitié d'accord et pas d'accord. D'accord parce qu'on discute pour savoir l'idée qu'on trouve et on s'entraide, et aussi il peut y avoir des disputes, certains me disent 'on est obligé de prendre celui-là, c'est mon idée'.

[Enquêtrice] *Vous avez fait comment pour les désaccords avec le Kamishibaï ?*

- Soline : Des fois on a trouvé des solutions.
- Louca : En général c'était la maîtresse qui décidait quand on n'était pas d'accord.

[Enquêtrice] *Ça vous est arrivé de voter ?*

- Agathe : oui, pour dessiner

[Enquêtrice] *Et ce n'était pas trop grave de pas voter pour le dessin préféré ?*

- Louca : on était un peu triste mais au moins le Kamishibaï, il est décoré. »
(Focus group, CM2, Jules Ferry, vague 2)

- Enfin, à travers sa **dimension « créative »** multiple, le concours permet aux élèves de faire **l'apprentissage du partage des idées en groupe**, en vue d'une production commune : cela permet de prendre le meilleur des idées apportées par les différent·es contributeur·trices « *ça permet d'unir les idées pour faire des choses encore meilleures* » (Maéline, CM2), « *c'est mieux ensemble comme ça on réfléchit ensemble et on met plusieurs idées ensemble* » (Agathe, CM2) ; et la répartition des tâches « facilite » le travail « *c'est facile parce qu'on est ensemble. Par exemple en groupe de quatre, à quatre on arrive à faire tout. Et du coup ça va plus vite.* » (Amal, CE2).

Le deuxième parti pris qui permet au concours Kamishibaï d'agir favorablement sur la vie collective dans la salle de classe est celui **d'ancrer le projet collectif dans la production d'un seul et unique objet commun (le Kamishibaï) en vue de la poursuite d'un objectif partagé (le concours).**

- Le Kamishibaï plurilingue, c'est **d'abord la création d'un objet collectif dont toutes et tous sont parties prenantes et auteur·rices**. Lorsque la production collective est terminée, elle prend vie dans le butaï suscitant fierté individuelle et collective autour de la production de cet objet « magique ». Bien souvent, le Kamishibaï fait l'objet d'une édition : soit imprimée pour les un·es, soit digitale pour les autres (enregistrement vidéo, scan etc.). Si des désaccords et des frustrations ont parfois pu être exprimées pendant le processus créatif⁴⁶, les élèves témoignent systématiquement d'une grande fierté vis-à-vis de ce produit fini, qui représente l'épilogue d'un travail long, que tou·tes ont contribué à réaliser et qui incarne le symbole d'une réussite à la fois individuelle et collective. Le « geste de clôture » initiée par une des classes enquêtées illustre cette dimension. Les élèves expliquent avoir décidé, d'eux-mêmes, de terminer leur présentation orale du Kamishibaï par un moment où toutes les mains se rassemblent pour crier le thème de l'édition 2023-2024 : « *Tout seul on va plus vite, à plusieurs on va plus loin !* ».

⁴⁶ Certains élèves font ainsi part lors des focus groups de leur appréciation contrastée de l'expérience en mettant en avant plusieurs éléments : la difficulté à concilier les différentes idées exprimées, les tentatives d'imposition par certain·es élèves de leur idée, les différences d'âge et de niveau qui peuvent créer une forme de « domination » des plus âgé·es, des élèves perturbants le travail, etc. Louise par exemple, élève de l'école élémentaire Jacques Prévert, déclare qu'elle ne sait pas si elle aime travailler en groupe car « *des fois on est avec des personnes qui font n'importe quoi* » et « *il y avait deux grandes, elles n'arrêtaient pas de tout décider, elles ne nous laissaient pas parler. On disait qu'on avait envie d'écrire, elles ne voulaient pas.* » Un point qui mériterait attention pour les éditions à suivre, notamment en ce qui concerne le décalage observé entre les témoignages des élèves sur les difficultés à travailler en groupe et ceux des enseignant·es, pour qui un tel problème ne semble pas relever d'autant d'importance.

- Au-delà de l'objet, **la production du Kamishibai s'inscrit dans la poursuite d'un objectif commun : celui du concours**. L'aspect « concours » représente une source de motivation et permet de créer cet horizon commun, auquel chacun-e veut accéder, poussant à collectivement s'entraider pour y parvenir :

« En général c'est un peu ce qui se passe quand tu fais un projet, c'est un peu la pédagogie par projet, donc ça veut dire que les élèves, ils sont **beaucoup plus motivés parce qu'ils ont un objectif autre que celui de l'évaluation**. Tu leur dis que si on est sélectionné on va à Paris [...], après on a un diplôme DULALA disant qu'on a participé, ça les motive ! » (Ingrid, enseignante, collège Jean Moulin, vague 1)

Pour autant, en dépit de son effet « positif » pour la dynamique de groupe, l'aspect concours peut également représenter une source de stress. Pour certaines enseignantes enquêtées, les échéances de remise du Kamishibai représentent une source de stress, certaines plaçant beaucoup d'espoir dans le fait de voir leur Kamishibai sélectionné. Si l'espoir de remporter un prix constitue une source de motivation et une manière supplémentaire de valoriser leurs élèves, cela peut avoir comme effet indésirable de vouloir sélectionner les « meilleur-es » histoires ou dessins en rompant avec la dimension collégiale du projet. Certaines enseignantes ont alors fait le choix de ne pas évoquer la dimension concours aux élèves, afin d'éviter des déceptions et de se concentrer sur la production du Kamishibai.

2.3.1.2. Le développement de compétences psychosociales chez les élèves, mises au service de la vie collective

Le concours Kamishibai plurilingue agit également sur **l'amélioration de la vie collective dans l'enceinte scolaire en favorisant le développement de compétences psychosociales des élèves**⁴⁷. En reconnaissant les langues et les identités des élèves et en valorisant leurs compétences, le concours participe de la création d'un espace de travail sain, améliorant le climat scolaire au sein de la salle de classe :

« C'est tout un engrenage le fait qu'il y ait une bonne ambiance, ils peuvent se permettre de plus communiquer, de plus dire leurs idées et **le fait de se lâcher ça participe à la bienveillance**. » (Marjolaine, école Jules Ferry, vague 2)

Plus précisément, le concours Kamishibai agit sur les compétences psychosociales à trois niveaux :

- D'abord, l'expérience du concours Kamishibai plurilingue permet aux élèves **d'améliorer leur capacité à gérer le stress**, notamment lié à la prise de parole à l'oral. La dimension collective du Kamishibai, qui fait que cette restitution se fait ensemble, pour la présentation en groupe d'un travail réalisé en commun, permet de se présenter non pas en tant qu'individualité

⁴⁷ Les compétences psychosociales désignent les « aptitudes qu'une personne mobilise pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et prendre part opportunément à la vie sociale. Ces compétences (empathie, régulation de ses émotions, capacité d'adaptation ou à communiquer efficacement, ...) ont pour objectifs d'améliorer les relations à soi, aux autres [...]. » <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>

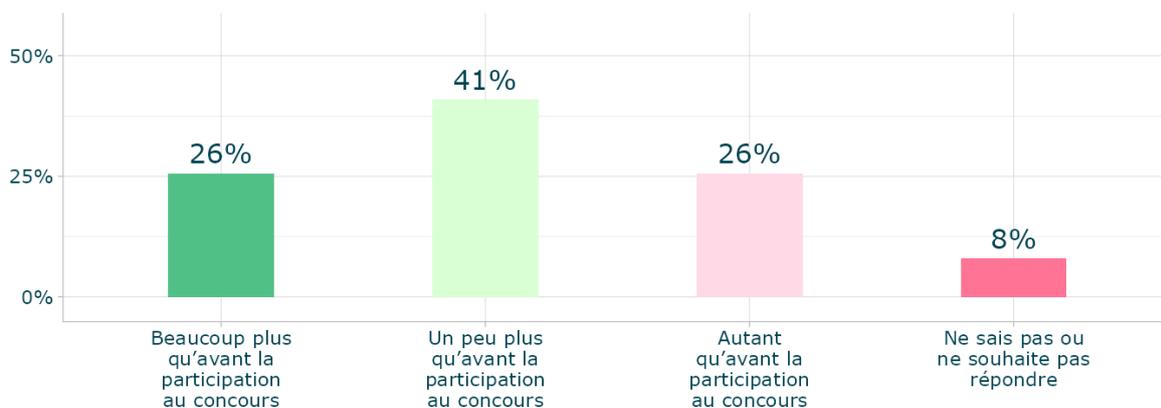
présentant *son* travail mais en tant que membre d'un groupe qui se présente face à un public pour exposer le travail de chacun et chacune. Le Kamishibai facilite une première expérience de confrontation enrichissante et de gestion du stress en contexte de présentation orale publique. Les élèves se soutiennent mutuellement en amont (voire pendant) la restitution orale, en témoigne la restitution des élèves du collège devant les résident-es d'un EHPAD, qui s'encouragent et se donnent des conseils pour gérer leur stress.

- Ensuite, le concours Kamishibai plurilingue permet aux élèves de développer **leur capacité d'écoute et de respect des positions d'autrui**. La dimension collective du travail de création du Kamishibai amène les élèves à s'écouter, échanger leurs idées, et idéalement à valoriser les contributions des un-es et des autres à l'histoire « *on essaye de s'écouter pour faire des choses encore mieux* » explique Louane. Ces apprentissages ne se limitent pas au simple « temps » du Kamishibai mais tendent à perdurer au-delà, comme le souligne une enseignante :

« C'est plutôt limpide pour l'instant c'était vraiment du travail en groupe. Le plus difficile c'était de rassembler le travail de chacun et de faire du travail collectif. Après c'est des échanges. De même, je ne leur apporte pas la réponse, je les fais réfléchir pour qu'ils aient leur propre réponse, c'est eux qui disent « *ça ne te dérange pas si on enlève ce passage-là ?* ». **C'est un de mes objectifs, qu'ils soient à l'écoute.** » (Marjolaine, vague 1)

- Enfin, l'expérience du concours permet de travailler sur **le développement de l'empathie** chez les élèves. Deux tiers des enseignant-es enquêté-es estiment que les élèves font davantage preuve d'empathie et de patience dans le travail en groupe après leur participation au concours (voir **Graphique 13**).

Graphique 13 – Diriez-vous qu'après leur participation au concours Kamishibai, les enfants font davantage preuve d'empathie et de patience dans le travail en groupe ?



Lecture : 67% des répondant-es estiment que les élèves font davantage preuve d'empathie et de patience dans le travail en groupe ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Apprendre à valoriser le travail des autres, à trouver sa place et à aider les autres à trouver la leur sont autant de compétences que le concours participe à développer. Les propos de Cléa, élève de CM2, en témoigne. Elle exprime implicitement une forme de bienveillance et d'empathie dans la classe lui permettant de dépasser certaines de ses peurs :

« Souvent je sais pas, j'ai l'impression d'être un peu sous pression quand d'autres personnes me parlent, j'ai peur de proposer quelque chose, que ce soit provocant, j'ai toujours peur d'être gênée après... mon pire cauchemar c'est d'être humiliée à l'école ou de redoubler. Mais sinon c'est génial, ce qui est génial c'est qu'on interagit avec les autres

justement, y en a qui ont des idées pas mal, c'est intéressant de savoir pourquoi l'autre il est pas d'accord. » (Cléa, CM2, vague 1)

Ainsi, l'expérience du concours Kamishibai plurilingue agit sur l'amélioration du climat scolaire en jouant sur les relations de groupe *via* le développement des compétences psychosociales, qui assainissent les interactions sociales, et *via* le renforcement de la capacité à travailler et à décider en groupe.

2.3.2. Renforcer le lien Ecole – familles

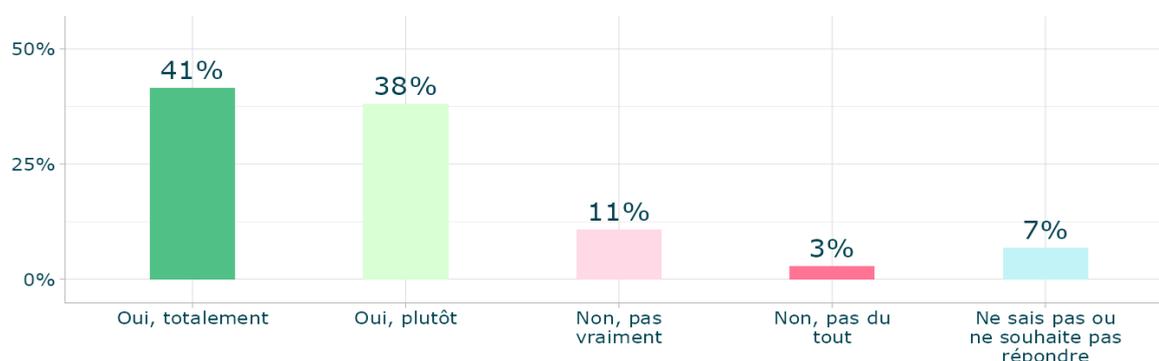
Au-delà de l'enceinte de l'établissement, le concours Kamishibai plurilingue participe de l'amélioration d'une deuxième dimension du climat scolaire qui recouvre la relation qu'entretiennent les familles des élèves avec l'institution scolaire. Le concours Kamishibai plurilingue, parce qu'il s'appuie sur les langues parlées par les élèves dans leur sphère privée, et implique par ce biais une participation des parents plus ou moins importante, établit des **liens entre les familles parlant une autre langue que le français et l'Ecole**.

Extrait du carnet de terrain, observation à l'école maternelle Lucie Aubrac, vague 2 :

A l'occasion du concours Kamishibai, les parents d'élèves sont invités à rester dans la classe pour assister à la présentation du projet et une lecture de l'histoire. Après la présentation, ils restent une quinzaine de minutes dans la classe pour un temps convivial autour d'un thé/café. Certains échangent avec la maîtresse, d'autres avec leurs enfants, qui leur montrent les planches des dessins réalisés et répètent les mots appris dans les différentes langues. Plusieurs parents racontent qu'il s'agit de la première fois qu'ils sont sollicités pour parler de leur langue dans la classe. Une mère nous indique que cela lui a permis d'échanger avec la mère d'un autre enfant, originaire du même pays qu'elle, et de partager des souvenirs.

79% des enseignant-es interrogé-es estiment ainsi que le concours Kamishibai permet **de faciliter la création de lien avec l'Ecole** :

Graphique 14 – Diriez-vous que le concours Kamishibai plurilingue permet de faciliter la création de lien entre l'Ecole et des parents dont la(les) langue(s) parlée(s) à la maison n'est (ne sont) pas le français ?



Lecture : 79% des répondant-es estiment que le concours permet de faciliter la création de lien entre l'Ecole et des parents dont la ou les langues parlées à la maison ne sont pas le français ; n=176 ; Source : Agence Phare, questionnaire à destination des professionnel·les ayant participé au concours.

Cette construction de lien entre les familles et l'Ecole s'exprime à trois niveaux.

- Un premier niveau d'implication des familles concerne le **partage par les élèves de leur expérience du Kamishibai à leurs parents**. L'engouement et la dynamique autour de la création de l'histoire amène la plupart des élèves à parler du concours et de ce qu'ils font en classe à leurs parents. L'aspect moins « scolaire » du Kamishibai en fait un médium plus facile à mobiliser par les élèves pour parler de l'école à leurs parents, notamment les parents les plus éloignés des normes scolaires.
- **Un deuxième niveau d'implication des parents concerne leur présence lors des présentations du projet** (en début d'année) **et de représentations du Kamishibai** (en fin d'année). Le fait d'assister aux présentations permet aux parents, « spectateurs », de « rentrer dans l'école », de voir concrètement ce qu'y font leur(s) enfant(s), de se sentir bienvenu·es. Plusieurs enseignantes expliquent que l'invitation à assister à la représentation du Kamishibai leur a permis de rencontrer des parents d'élèves qu'elles n'avaient encore jamais vus. Le « spectacle » permet d'établir un point d'entrée et offre une occasion de tisser un premier lien avec l'enseignant·e. Pour Elodie et Chrystèle, enseignantes dans la même école élémentaire, c'est important pour les parents de « voir ce qu'ils [les élèves] font » et de « les [les familles] faire rentrer dans l'école ». Gisèle souligne l'importance du caractère plurilingue du concours pour favoriser la présence de parents parlant d'autres langues que le français :

« C'est ce qui m'a plu cette année dans ce projet en me disant, [...] peut être que ça pourrait **aider aussi les parents à s'intégrer à l'école en se disant « bah on s'intéresse »** – je ne vais pas dire à ma culture parce qu'on ne va pas approfondir hyper loin – mais **qu'ils se sentent les bienvenus pour parler**. Sans avoir honte de pas bien parler français, se dire qu'après tout moi je ne vais pas leur demander de parler dans leur langue, je ne comprendrais pas. Mais leur dire que je m'y intéresse ! » (Gisèle, vague 1)

- Enfin, un troisième niveau d'implication rend les **parents « acteur·trices » du projet** : il relève de l'aide à la conception du Kamishibai, notamment par le biais de la traduction de mots ou d'expressions à intégrer à l'histoire. Les parents peuvent être invité·es, dans certaines classes, à venir partager des langues, mots et chansons. La mobilisation des familles dans la traduction favorise l'émergence de liens horizontaux et ancrés dans les savoirs linguistiques des parents et leur permet de s'investir de façon visible et concrète dans un projet scolaire. Ce faisant, le **concours Kamishibai plurilingue rompt avec une invisibilisation de certaines familles** – notamment celles maîtrisant peu le français - **dans le contexte scolaire**⁴⁸, en proposant des modalités de mobilisation des parents qui s'émancipent des exigences de compétences langagières et de maîtrise de codes interactionnels inégalement possédés mais habituellement nécessaires à une implication des familles dans l'École⁴⁹. C'est ce que met en avant Ingrid, enseignante au collège, lorsqu'elle explique que la mère d'une de ses élèves a pu trouver une place grâce à ce projet :

⁴⁸ Pierre Périer, « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2017, n° 16, p. 229-251.

⁴⁹ *Ibid.*

« C'est ce qu'a fait Zainab aussi c'était hallucinant. [...] Elle est revenue le lendemain [du jour où on a écrit l'histoire] avec une feuille avec les phrases écrites avec les graphèmes pakistanais, la prononciation et la traduction en français. Elle s'était fait aider par sa mère. **Le fait qu'ils investissent leur famille dans le projet, indirectement, pour moi, c'est le but en fait.** [...] Par exemple la mère de Zainab je ne l'ai jamais rencontrée mais il se peut qu'elle ne parle pas bien français, donc elle n'a pas vraiment une place, ou alors elle va pas vraiment l'aider par exemple dans les devoirs. Et Zainab elle a quand même quelques difficultés. **Mais là, elle pouvait l'aider, parce qu'on lui a demandé quelque chose qui était dans son domaine.** » (Ingrid, enseignante collègue, vague 1)

Cette amélioration de la relation entre l'École les familles, en particulier celles parlant une autre langue que le français, constitue un élément de l'amélioration du climat scolaire, permis par le concours Kamishibaï plurilingue. Plus fondamentalement, cela participe du renforcement de la confiance réciproque entre les familles et l'École. Cette confiance réciproque s'ancre dans **l'élaboration d'une « parité d'estime »**⁵⁰ qui émerge du « respect mutuel pour les compétences de chacun » et qui rompt avec les relations asymétriques entre l'École et les familles.

Cet effet sur le lien Ecole- famille est conditionné par l'implication effective des parents au projet et par l'intégration des langues familiales des élèves au projet.

2.3.3. Conclusion, conditions d'impact et limites

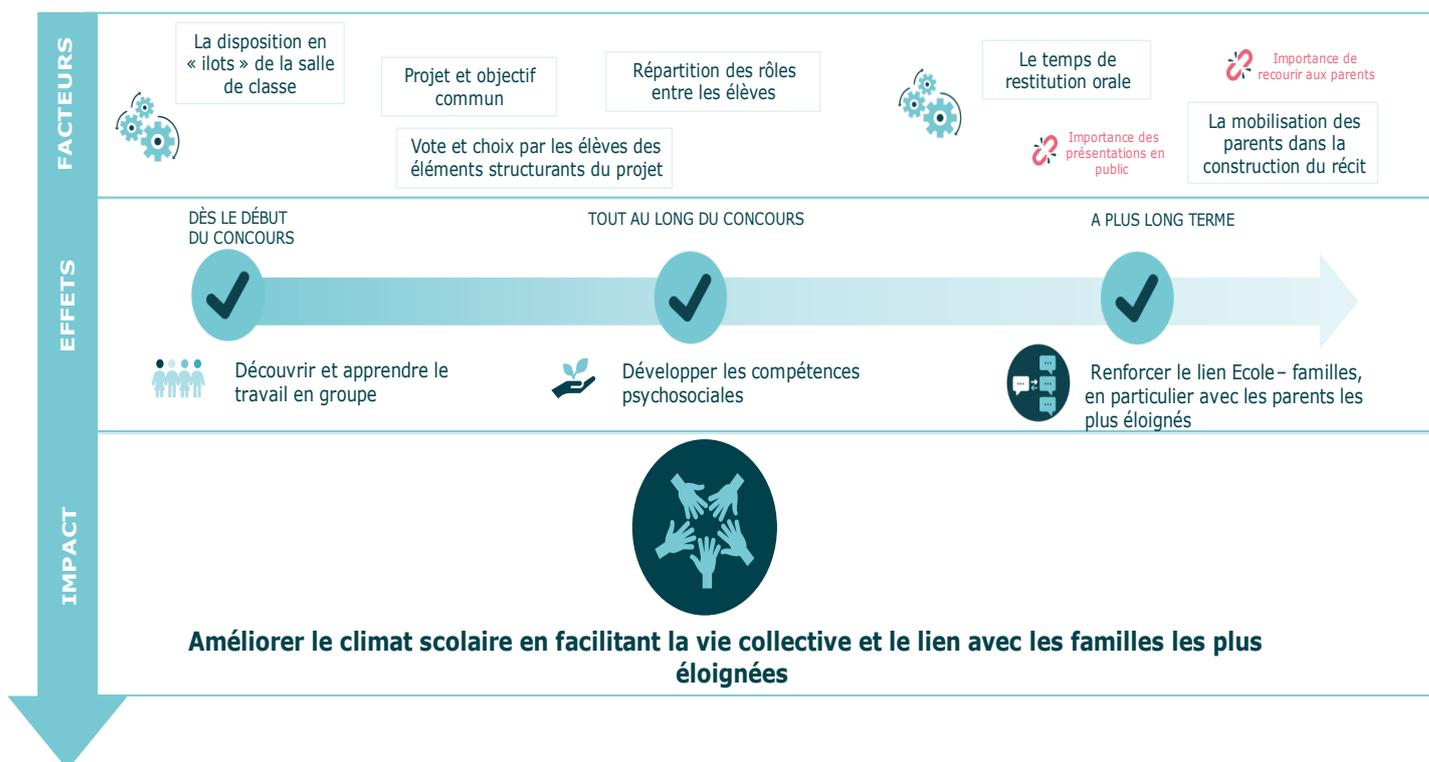
Un troisième impact du concours Kamishibaï plurilingue est donc de participer à l'amélioration du climat scolaire. En agissant à la fois sur le groupe classe et sur les relations entretenues par l'École avec les familles d'élèves, le concours participe favorablement à la constitution d'un environnement scolaire bienveillant.

Au sein du groupe classe d'abord, le concours propose un cadre de travail renouvelé, fondé sur la dimension collective autour d'une production unique et commune, qui agit directement sur l'apprentissage du travail de groupe : les élèves apprennent à s'entraider, collaborer, prendre des décisions collectives et à se répartir les tâches. Il participe également au développement de la gestion du stress, de l'empathie et de l'écoute de l'autre.

Le concours contribue à créer ou renforcer les liens entre l'École et les familles, notamment celles qui pratiquent d'autres langues que le français et qui en sont plus éloignées. La mobilisation des parents dans la construction du récit (le plus souvent *via* des traductions) et leur présence aux représentations publiques peut favoriser la création d'un sentiment de reconnaissance et de valorisation de leur présence dans l'enceinte scolaire. L'enquête permet ainsi d'appuyer sur l'importance de faire participer les parents, que ce soit dans la construction du Kamishibaï ou dans la présence aux restitutions publiques, afin qu'ils soient intégrés au projet et puissent s'y investir en retour, condition *sine qua none* à la construction d'une relation avec l'École pour les parents qui en sont le plus éloignés.

⁵⁰ Catherine Hurtig-Delattre, « Coéducation, une aventure "à parité d'estime" », *Alternatives Non-Violentes*, 2022, vol. 204, n° 3, p. 11-13.

Figure 10 – Schéma synthétique de l'impact 3



3.

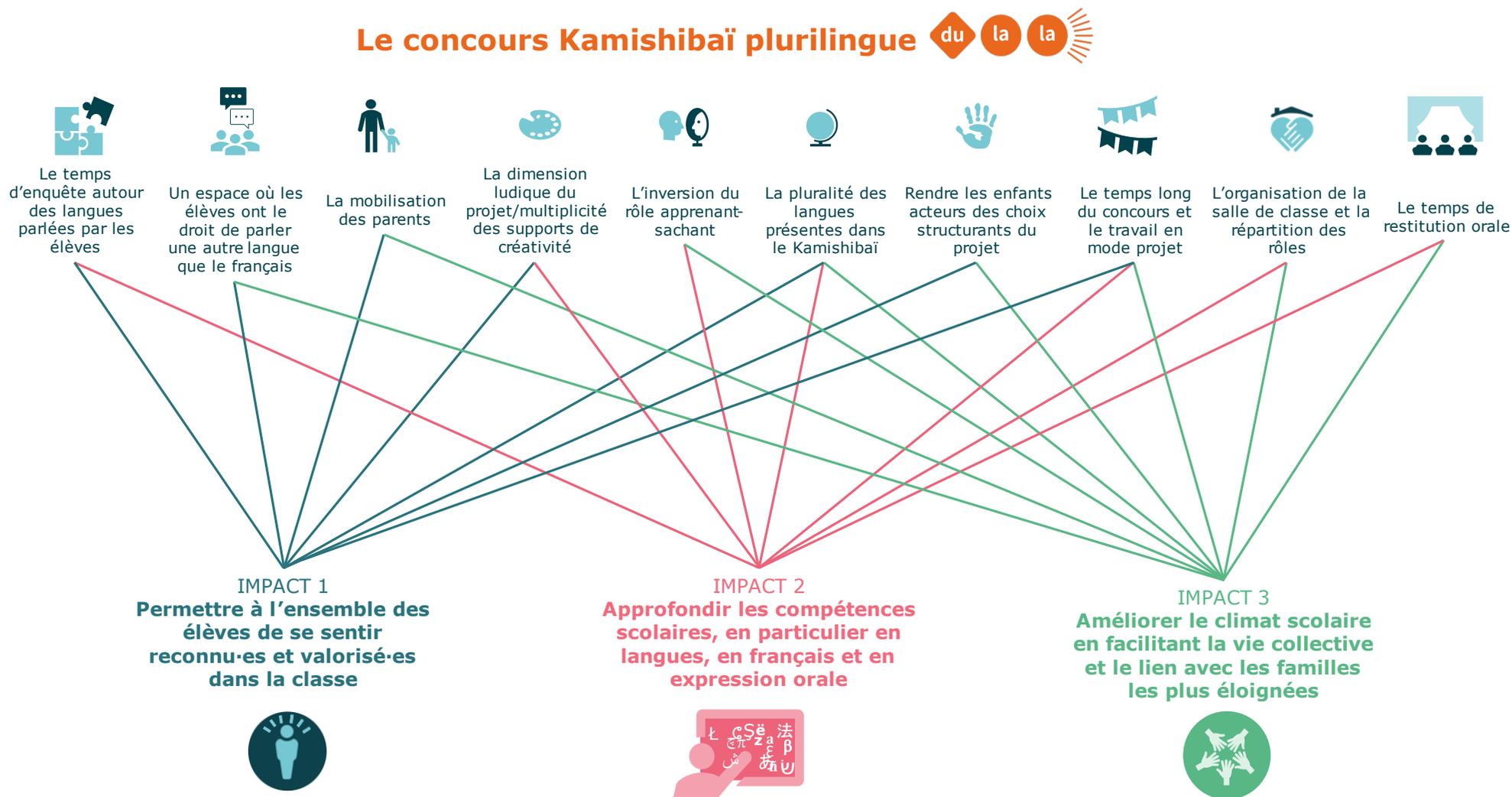
Conclusion

Le concours Kamishibāi plurilingue constitue un projet original qui se distingue par des partis pris forts qui conditionnent ses impacts. Les partis-pris suivants dans le cadre imposé et les modalités de mise en œuvre font à la fois l'originalité du projet et son efficacité :

- Articuler un minimum de quatre langues dans un même objet ;
- S'appuyer sur les langues pratiquées par les élèves ou leurs familles (et les repérer grâce à des temps de « découverte » et d'émergence des langues parlées) ;
- Proposer un espace dans lequel il est possible de parler d'autres langues que celles enseignées à l'Ecole ;
- Mobiliser une multiplicité de supports d'expression et de créativité ;
- Inverser le rôle apprenant-sachant ;
- Mettre les enfants au cœur des choix structurant le projet ;
- Adopter une organisation renouvelée de la salle de classe et la répartition des rôles entre élèves ;
- Organiser des temps de représentation orale du Kamishibāi ;
- S'inscrire dans le temps long du concours (un projet de plusieurs mois) ;
- Mobiliser les parents.

Ces partis-pris et facteurs de mise en œuvre conditionnent l'émergence d'impacts aussi bien au niveau individuel - les élèves - qu'à un niveau collectif - le « groupe classe » et l'environnement scolaire élargi. Ces impacts sont de trois ordres : la reconnaissance et la valorisation de l'ensemble des élèves (3.1), l'approfondissement des apprentissages scolaires (3.2) et l'amélioration du climat scolaire (3.3).

Figure 11 – Synthèse des facteurs et effets du concours Kamishibai plurilingue sur les élèves



3.1. Le sentiment de reconnaissance et de valorisation

Le premier impact du concours Kamishibaï porte sur la valorisation des connaissances et la reconnaissance des identités des élèves. C'est par la normalisation et la légitimation de la pratique d'une diversité de langues que le concours atteint ce premier impact, qui s'inscrit dans le temps long du concours. Dès la phase de découverte des langues parlées par leurs camarades, les élèves prennent conscience de la diversité des langues existantes et sont peu à peu capables de reconnaître et identifier de nouvelles langues. Cet « espace plurilingue » ouvert dès le début du concours met ainsi en lumière des langues souvent invisibilisées au sein de l'espace scolaire, et contribue à légitimer leur usage.

Le fait de placer les élèves au centre du processus de création et de rendre visibles les langues pratiquées par ces dernier·ères, en particulier celles traditionnellement peu enseignées à l'École, fait que le concours Kamishibaï **participe d'une inversion dans la transmission de savoir et place les élèves dans un rôle d'expertise valorisante.** Sur le temps long du concours, celui-ci contribue *in fine* à **la reconnaissance des identités des élèves** et participe d'une diminution des généralisations et stéréotypes dont souffrent certaines langues, identités et cultures. De plus, le recours qui peut être fait aux parents, par exemple pour aider à traduire ou écrire des mots, amène les élèves à renforcer le lien qu'ils·elles entretiennent avec leur langue et par ce biais, avec leur histoire familiale, leur(s) origine(s), le concours offrant une place pour reconnaître le caractère pluriel des identités.

L'intégration de toutes les langues des élèves dans le Kamishibaï plurilingue apparaît comme une condition centrale à l'effectivité de ce premier impact. Afin de sortir d'un rapport artificiel aux langues d'une part, et d'inclure les élèves dans le projet d'autre part, il est primordial que l'histoire contienne les langues pratiquées par les élèves de la classe ou leur entourage. L'utilisation du Kamishibaï plurilingue comme un simple support d'apprentissage des langues scolaires (anglais, allemand, italien, espagnol) ne permet ni de participer à la normalisation de l'usage des langues institutionnellement dominées, ni de valoriser les connaissances des élèves locuteur·trices de langues minorisées, courant le risque de reproduire la violence symbolique subie par ces élèves.

Enfin, il s'agit de resituer les apports du concours Kamishibaï plurilingue dans la réalité du contexte institutionnel scolaire en France. L'apprentissage – et de surcroît la pratique – des langues minorisées voire stigmatisées ou dévalorisées restent empreint d'obstacles si ce n'est d'interdits explicites au sein de l'École. Ainsi, le sentiment de légitimité à s'exprimer dans sa langue reste bien souvent circonscrit à l'espace-temps du concours. Cela témoigne à la fois de l'importance du concours Kamishibaï plurilingue et, plus largement, des initiatives plurilingues en contexte scolaire, mais également de la force des résistances dans ce domaine.

3.2. Un accompagnement à l'apprentissage des compétences scolaires

Le deuxième impact du concours Kamishibai plurilingue est d'agir sur l'apprentissage des compétences scolaires, en particulier en français, en langues et en expression orale.

Le concours Kamishibai permet d'abord l'acquisition de compétences en littérature, en cohérence avec les attendus des programmes scolaires (propres à chaque niveau d'enseignement). L'exercice de création (construction d'un arc narratif, vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison) permet d'améliorer les compétences scolaires des élèves, notamment en français. Parce qu'il facilite le repérage d'éventuelles difficultés rencontrées par les élèves, qu'il renouvelle les techniques d'apprentissage en leur donnant une tonalité créative et ludique, et qu'il crée un espace en rupture avec les codes classiques du rythme scolaire, le concours Kamishibai plurilingue s'avère **particulièrement pertinent pour les élèves en difficulté scolaire, en situation de défiance ou d'angoisse scolaire, et pour les élèves des dispositifs UPE2A**. Au-delà, le caractère adaptable et flexible du projet d'élaboration d'un Kamishibai permet de travailler d'autres matières scolaires telles que l'histoire, la géographie, les arts plastiques et même les maths, grâce à diversité de supports.

Le caractère théâtral du Kamishibai contribue ensuite à travailler l'expression orale des élèves. Les séances de travail en groupe organisées tout au long de l'année entraînent les élèves à prendre la parole au sein d'un collectif ; les restitutions publiques orales du Kamishibai contribuent à la prise de confiance et l'amélioration de l'expression orale des élèves. Ils et elles apprennent ainsi à narrer un récit, avec les intonations et à s'exprimer devant un public.

Deux conditions sont nécessaires à la réalisation de cet impact sur l'amélioration des compétences scolaires. Il est d'abord nécessaire de faire des séances collectives régulières de travail sur le Kamishibai tout au long de l'année scolaire et de **s'assurer d'une répartition équitable des tâches et des prises de parole entre les élèves**, afin de limiter les biais (de genre, de classe ou d'origine) et d'éviter de cloisonner les élèves aux activités (écriture, illustration, oral etc.) perçues comme les mieux maîtrisées. Il est également essentiel que le Kamishibai fasse l'objet de **restitutions publiques** (que ce soit au sein de l'Ecole devant d'autres classes ou les parents, voire devant un public externe).

3.3.La contribution à l'amélioration du climat scolaire

Enfin, à un niveau collectif, le concours Kamishibaï agit à la fois sur les dynamiques au sein du « groupe classe » et sur la création de lien entre l'École et les familles, en particulier avec celles qui en sont les plus éloignées.

À l'échelle du « groupe classe », la production collective du Kamishibaï contribue à l'apprentissage du travail en groupe et au développement des compétences psychosociales des élèves. En prenant le parti d'ancrer le projet et les différentes activités qui le composent dans un cadre de travail qui rompt avec l'espace-temps scolaire habituel, la mise en œuvre du Kamishibaï plurilingue permet aux élèves d'apprendre à travailler en groupe, de faire l'expérience du partage d'idées, de la collaboration, mais aussi de la résolution de désaccords. À ce titre, le concours a été l'expérience pour de nombreux·ses élèves de la prise de décision collective, notamment par le vote ou la construction du consensus.

Cette dynamique de groupe participe également du développement des compétences psychosociales des élèves. Le travail de groupe permet d'apprendre à écouter et respecter les apports et positions des un·es et des autres, et de développer leur empathie, en écoutant, valorisant et respectant chacun·e. Enfin, le projet contribue également à l'apprentissage de la gestion du stress, lors des présentations orales devant un public, en partie grâce au soutien collectif.

Au-delà, le concours Kamishibaï plurilingue participe de l'amélioration du climat scolaire en favorisant la création de lien entre l'École et les familles, notamment pour celles dont le français n'est pas la langue première, qui peuvent être éloignées de l'institution scolaire. Les familles sont impliquées dans le projet à trois niveaux : par le partage de l'expérience du Kamishibaï que les enfants font à leurs parents, à travers la mobilisation de ces dernier·ères pour traduire ou écrire des mots et *via* les représentations publiques du Kamishibaï.

Deux conditions sont nécessaires à l'émergence de cet impact : la prise en compte effective des langues pratiquées par les élèves et leur entourage – et la mise en place de différentes modalités d'implication des familles, au cours de l'élaboration du Kamishibaï et/ou lors de restitutions (représentations publiques, support numérique ou papier du Kamishibaï etc.).

4.

Préconisations

L'évaluation démontre donc que le concours Kamishibai plurilingue de l'association DULALA parvient à avoir des impacts significatifs sur les élèves et sur l'environnement scolaire et met en évidence un certain nombre de conditions à la pleine réalisation de ces impacts. Ainsi, nous proposons deux catégories de préconisations : une première visant à maintenir et renforcer les impacts identifiés par l'évaluation (4.1) et une seconde visant à poursuivre le développement du concours Kamishibai (4.2).

4.1. Renforcer les impacts sociaux du Kamishibai plurilingue

En premier lieu, l'évaluation invite à porter attention aux pratiques suivantes afin de favoriser un impact optimal du projet :

1- Inclure (toutes) les langues des élèves dans le Kamishibai.

Afin d'assurer l'adhésion des élèves au projet d'une part et pour garantir qu'ils et elles puissent être effectivement placés au centre du projet d'autre part, il est nécessaire d'intégrer les langues des élèves à l'histoire afin que chacun·e puisse se reconnaître dans le Kamishibai. Cette condition est essentielle pour éviter de reproduire une violence symbolique à l'égard des langues minorisées. A noter que cela n'empêche pas d'inclure également des langues plus « institutionnelles » quand bien même elles ne seraient parlées par aucun·e des élèves.

Cette inclusion de l'ensemble des langues parlées par les élèves peut faire peser certaines contraintes sur les enseignant·es : l'absence de maîtrise d'une de ces langues, l'arrivée d'un·e élève en cours d'année, l'auto-censure de certain·es élèves. Pour faire face aux défis que cela implique, plusieurs pistes de solutions peuvent être imaginées :

- ❖ Continuer à interroger régulièrement les élèves au cours de l'année sur les langues pratiquées dans leur entourage ;
- ❖ Proposer d'intégrer certains mots ou expressions à des élèves qui seraient arrivés en cours d'année et/ou auraient révélé plus tardivement la pratique d'une langue ;
- ❖ Ajouter des mots dans les planches dessinées ;
- ❖ Intégrer des rituels simples qui peuvent être réalisés dans une grande diversité de langues (décompte en plusieurs langues au moment de l'ouverture du Kamishibai, merci en plusieurs langues, etc.).

2- Encourager et accompagner l'entraînement régulier à la prise de parole

Dans l'optique de développer l'aisance à l'oral des élèves, il est primordial de faciliter leur expression orale au sein du « groupe classe ». Cette étape de prise de parole au sein du groupe classe constitue un entraînement bénéfique à l'exercice de présentation publique, mais contribue également à favoriser le partage des idées entre les élèves et à développer leur sens de l'écoute. Afin de favoriser une répartition équilibrée de la parole et d'éviter un retrait des élèves perçus comme les plus réservés, il est essentiel de s'assurer que la parole soit équitablement distribuée entre tous les élèves.

3- Mobiliser les parents dans la construction du Kamishibai et les inviter aux restitutions orales en public

Afin de garantir d'une part l'adhésion des parents au projet et leur motivation à y contribuer positivement, et d'autre part de favoriser l'établissement d'un rapprochement entre l'École et les familles qui en sont éloignées, il est nécessaire de mobiliser les parents à deux moments : pour effectuer des traductions de mots ou pour écrire dans une autre écriture (lorsque cela est pertinent), et d'assurer qu'ils soient effectivement invités à assister aux restitutions publiques du Kamishibai de leur(s) enfant(s).

4- Porter une attention particulière aux biais de participation dans les groupes en sensibilisant les enseignant-es et les élèves aux discriminations

Enfin, il est nécessaire de porter une attention aux biais de participation au sein des groupes, qui conduit à une invisibilisation de la parole des élèves susceptibles de connaître des formes de dévalorisation – voire de discrimination – en raison des dynamiques de genre, d'âge, d'origine sociale ou ethno- raciale. Il est donc nécessaire de veiller à un équilibre dans les prises de parole et de position pour éviter de reproduire des situations de violence symbolique. Un temps de sensibilisation de l'ensemble de la classe aux biais de participation et aux différentes discriminations qui existent pourrait représenter un axe fort pour renforcer la mise en place d'espace de dialogues et d'échanges.

4.2.Poursuivre le développement du Kamishibaï plurilingue

L'enquête a permis d'identifier plusieurs pistes pour favoriser le déploiement et la pérennisation du concours Kamishibaï plurilingue.

1- Poursuivre la valorisation de l'engagement des enseignant-es et proposer des alternatives au format « concours »

Si le concours représente une opportunité pour les enseignant-es pour travailler un ensemble de compétences scolaires avec leurs élèves, il représente un investissement parfois lourd et une pression vis-à-vis du calendrier à tenir. Le format « concours » peut représenter une source de stress pour les enseignant-es, et engendrer des déceptions pour celles et ceux non sélectionnés, expliquant une partie des non-réinscriptions.

Plusieurs pistes peuvent être imaginées pour répondre à ces difficultés :

- ❖ D'une part, les enseignant-es ont souligné l'utilité d'outils comme la mallette Kamilala pour faciliter la mise en place du projet dans leur classe, les mallettes étant également perçues comme une forme de valorisation de leur investissement personnel. Une diffusion de ce type d'outil et/ou de récompenses de la participation à destination des classes participantes pourrait être une piste à développer.
- ❖ D'autre part, un assouplissement du format du concours pourrait être envisagé, en permettant par exemple aux enseignant-es qui ne parviendraient pas à envoyer leur Kamishibaï finalisé dans les délais, de l'envoyer malgré tout en fin d'année pour une valorisation du Kamishibaï hors concours (cf. préconisation suivante).

2- Ouvrir une « Kamithèque » pour valoriser l'ensemble des productions

Les entretiens réalisés en fin d'année montrent l'importance pour les élèves d'avoir accès à leur Kamishibaï une fois finalisé, que ce soit sous la forme d'un livret à rapporter chez eux, d'une version numérique des planches voire d'une version enregistrée et/ou filmée de la lecture du Kamishibaï. Ces pratiques pourraient être encouragées afin de valoriser les productions des élèves, et conservées dans un espace commun.

Il pourrait ainsi être intéressant d'envisager la mise en place d'une « Kamithèque », sur le site internet de DULALA par exemple, qui permette de garder une trace de l'ensemble des productions réalisées, au-delà de celles des lauréat·es, y compris de celles et ceux qui n'auraient pas pu envoyer leur production dans les délais du concours. Cette Kamithèque constituerait également une ressource pour l'ensemble des enseignant·es et, plus largement, professionnel·les de l'enfance et de la petite enfance.

3- Encourager l'organisation de restitutions publiques en dehors des établissements scolaires

L'organisation d'une – ou plusieurs – restitution(s) du Kamishibaï contribue à le faire vivre au-delà de la classe, participant de la valorisation du travail des élèves, de l'amélioration de leur aisance à l'oral et à la gestion du stress. Les expériences de restitutions devant un public en dehors de l'Ecole représentent un axe intéressant à développer pour favoriser la rencontre avec l'altérité, susceptible de faire émerger des échanges riches autour des langues et du plurilinguisme entre les élèves et un public non scolaire.

4- Donner des clés aux enseignant·es pour porter un plaidoyer autour du plurilinguisme dans leur établissement

Enfin, un document synthétique présentant les principaux apports du plurilinguisme en contexte scolaire et les impacts du concours Kamishibaï à destination de la communauté éducative pourrait aider les enseignant·es qui rencontrent des réticences dans leurs établissements à convaincre de l'utilité d'un tel projet.

5.

Bibliographie

BILLIEZ Jacqueline, « Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? », *L'Autre*, 2011, vol. 12, n° 2, p. 145-152.

BRESSOUX Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 1995, vol. 36, n° 2.

BROADFOOT Patricia et OSBORN Marilyn, « Politique nationale et pratique pédagogique: Comment utiliser la recherche comparative pour mieux comprendre les changements en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 mars 1994, n° 01, p. 63-75.

CARRASCO PEREA Encarnación et PICCARDO Enrica, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2009, n° 39, p. 19-42.

COUËTOUX-JUNGMAN Francine, WENDLAND Jacqueline, AIDANE Elisabeth, RABAIN Didier, PLAZA Monique et LECUYER Roger, « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Médecine & Hygiène*, 2010, vol. 22.

DEBARDIEUX Eric, « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Education & formations*, 2015, n° 88-89.

DEPREZ Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, 2008.

DEPREZ Christine, « Evolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, 2003, n° 143.

DUVERGER Jean, « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues. (ou les apports possibles des DNL en matière d'interculturalité) », *Tréma*, 2008, n° 30, p. 31-38.

FILHON Alexandra, « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences », *Annales de démographie historique*, 2010, n° 119.

GARCIA Nuria, « State Tradition, Language, and Education Policies in France » dans *State Traditions and Language Regimes*, Canada, McGill-Queen's Press - MQUP, 2015.

Goï Cécile, « Le lien école-famille au risque de l'altérité linguistique et culturelle », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2022, vol. 50, n° 1-2, p. 113-133.

HARGUINDEGUY Jean-Baptiste et COLE Alistair, « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales », *Revue française de science politique*, 2009, n° 59.

HURTIG-DELATTRE Catherine, « Coéducation, une aventure "à parité d'estime" », *Alternatives Non-Violentes*, 2022, vol. 204, n° 3, p. 11-13.

LAUNEY Michel, *La République et les langues*, Paris, Raisons d'agir (coll. « Cours et Travaux »), 2023.

LEBRUN Monique, « Un enseignement du français revisité par la perspective interculturelle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2008, vol. 42, n° 1, p. 71-81.

LEMOINE-BRESSON Véronique et TREMION Virginie, *Les cultures à l'école*, s.l., Retz, 2022, 183 p.

MIGUEL ADDISU Véronique et MAIRE SANDOZ Marie-Odile, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

PERIER Pierre, « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2017, n° 16, p. 229-251.

PERREGAUX Christiane, « L'école, espace plurilingue », *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 1995, p. 125-139.

SAROT Adeline et MORO Marie Rose, « L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive », *Le sujet dans la cité*, 2016, vol. 7, n° 2, p. 65-76.

VERFAILLIE-MENOUAR Elisabeth, « Les variations des pratiques d'évaluation selon les disciplines: », *Recherches en didactiques*, 24 mai 2022, N° 33, n° 1, p. 85-106.

VERNETTO Gabriella, « Le kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi », *Éducation et sociétés plurilingues*, 2018, n° 44, p. 9-21.

ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006, n° 116.

6.

Annexes

Deux annexes sont présentées ci-dessous :

- Un tableau recensant les principales caractéristiques des enquêté-es (enseignantes et élèves). Pour rappel, l'ensemble des prénoms et noms d'établissements scolaires sont anonymisés (6.1).
- Une présentation des outils projectifs mobilisés pour animer les focus groups (0).

6.1. Tableau des caractéristiques des enquêtés-es

6.1.1. Enseignantes

Prénom (anonymisé)	Etablissement scolaire	Profession
Ingrid	Collège Jean Moulin	Professeure de langue
Elodie	Ecole élémentaire Jacques Prévert	Professeur des écoles
Chrystèle	Ecole élémentaire Jacques Prévert	Professeur des écoles
Sylvia	Ecole élémentaire Marie Curie	Enseignante UPE2A
Marjolaine	Ecole élémentaire Jules Ferry	Professeur des écoles
Gisèle	Ecole maternelle Lucie Aubrac	Professeur des écoles
Cecilia	/	Professeur des écoles
Laurence	/	Professeur des écoles
Odile	/	Professeur des écoles
Basma	/	Professeure documentaliste
Joana	/	Enseignante UPE2A

6.1.2. Elèves

Prénom (anonymisé)	Etablissement scolaire	Classe
Adam	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Anthony	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Assia	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Claire	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Gloria	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Masud	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Mehdi	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Mélissa	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Nathan	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Nour	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Quentin	Collège Jean Moulin	4 ^{ème}
Amal	EE Jacques Prévert	CE2
Aylan	EE Jacques Prévert	CE2
Coumba	EE Jacques Prévert	CM2
Farrah	EE Jacques Prévert	CE2
Hira	EE Jacques Prévert	CE2
Kylian	EE Jacques Prévert	CM2
Liam	EE Jacques Prévert	CM1
Louise	EE Jacques Prévert	CE2
Lucia	EE Jacques Prévert	CE2
Mohamed	EE Jacques Prévert	CM1
Seydou	EE Jacques Prévert	CM2
Souad	EE Jacques Prévert	CM1s
Agathe	EE Jules Ferry	CM2
Maéline	EE Jules Ferry	CM2
Pierre	EE Jules Ferry	CM2
Timoté	EE Jules Ferry	CM2
Cléa	EE Jules Ferry	CM2

Erwan	EE Jules Ferry	CM2
Julia	EE Jules Ferry	CM2
Lenny	EE Jules Ferry	CM2
Louane	EE Jules Ferry	CM2
Luna	EE Jules Ferry	CM2
Malonne	EE Jules Ferry	CM2
Matthieu	EE Jules Ferry	CM2
Melvyn	EE Jules Ferry	CM2
Soline	EE Jules Ferry	CM2
Aorah	EE Jules Ferry	CM2
Jeremie	EE Jules Ferry	CM2
Lebron	EE Jules Ferry	CM2
Leyla	EE Jules Ferry	CM2
Loris	EE Jules Ferry	CM2
Louca	EE Jules Ferry	CM2
Zachary	EE Jules Ferry	CM2
Aissatou	EE Marie Curie	CM1
Ilyes	EE Marie Curie	CM1
Alexei	EE Marie Curie	CM1
Ana	EE Marie Curie	CE2
Fatou	EE Marie Curie	CE1
Kader	EE Marie Curie	CE2
Kahina	EE Marie Curie	CE2
Maria	EE Marie Curie	CE1
Maryam	EE Marie Curie	CE2
Giovanni	EE Marie Curie	CE1

6.2. Questionnaire de fin de focus group auprès des élèves

Quelques questions pour finir...

Merci de prendre quelques minutes pour compléter le questionnaire et nous le remettre ensuite. Tes réponses sont confidentielles.

Quelques questions pour commencer

Tu es...

- Un garçon
- Une fille
- Je m'identifie autrement/ne souhaite pas répondre

Quel âge as-tu ? __ __ ans

En quelle classe es-tu ? _ _ _ _ _

Quel est le métier de tes parents ?

.....
.....

Peux-tu me dire quelle(s) langue(s) tu entends ou tu parles à la maison ?

(*s'il n'y en a qu'une, ne remplis que la première ligne).

- Langue 1 :
- Langue 2 :
- Langue 3 :
- Langue 4 :
- Autres :
- Je ne sais pas ou ne souhaite pas répondre

Est-ce que tu aimes l'école ? (coche la réponse qui te correspond le plus)

- | | | | |
|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> J'adore 😊 | <input type="checkbox"/> J'aime bien 😊 | <input type="checkbox"/> Je n'aime pas trop 😊 | <input type="checkbox"/> Je déteste 😊 |
|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|

Que penses-tu du concours Kamishibai et des activités qui sont proposées en lien avec le concours ? (coche la réponse qui te correspond le plus)

- | | | | | |
|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> J'adore 😊 | <input type="checkbox"/> J'aime bien 😊 | <input type="checkbox"/> Je n'aime pas trop 😊 | <input type="checkbox"/> Je déteste 😊 | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / je ne souhaite pas répondre (?) |
|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|---|

Selon toi, il est plus important d'apprendre l'anglais que d'apprendre d'autres langues ? (coche la réponse qui te correspond le plus)

- | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Oui, totalement | <input type="checkbox"/> Oui, plutôt | <input type="checkbox"/> Non, pas vraiment | <input type="checkbox"/> Non, pas du tout | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / je ne souhaite pas répondre (?) |
|--|--------------------------------------|--|---|---|

Merci !

6.3. Outils d'animation des focus groups auprès des enfants

Focus : méthodologie d'animation des focus groups auprès des élèves

Animation des focus groups à partir de trois supports :

- ❑ un premier temps d'échange animé par **photolangage**, à partir de **supports visuels** (voir les images du corpus slide suivante). 3 thèmes étaient abordés : l'Ecole, les langues, le concours Kamishibai. Les enfants étaient invités à s'exprimer sur chacun de ces thèmes, en s'appuyant sur une image choisie parmi le corpus.
- ❑ un second temps d'échange les invitait à **se positionner** sur des questions portant sur le travail en groupe, le rapport aux langues et les apprentissages. Chacun des enfants était invité à se positionner, de manière individuelle, à partir d'un jeu de trois cartes : "D'accord", "Pas d'accord", "Je ne sais pas/J'hésite".
- ❑ Enfin, la passation d'un **court questionnaire** portant sur leurs caractéristiques socio-démographiques (âge, genre, profession des parents, langues parlées) ; et sur leur rapport à l'école et au concours Kamishibai.



Images mobilisées dans l'animation des Focus Groups

