

## Quand l'Éveil aux langues rejoint la poésie plurilingue.

### Explorations esthétiques à l'école élémentaire au Japon

Danièle Moore, Mayo Oyama, Daniel Roy Pearce, Yuki Kitano

#### Résumé

Cette contribution porte sur l'ouverture aux langues de jeunes élèves japonais à l'école élémentaire et s'inscrit en didactique du plurilinguisme.

Elle permet de reprendre la dynamique collaborative entre chercheurs et enseignants à travers le développement d'outils pédagogiques « atout ». Ces derniers mettent en valeur les langues, l'interculturalité et le plurilinguisme dans des perspectives intégrées de l'enseignement. L'étude de la mise en poèmes du paysage linguistique devient ainsi un lieu d'inspirations artistiques pour découvrir les langues.

Cette recherche collaborative a été implantée afin de soutenir le développement pour et avec les enseignants de scénarisations didactiques créatives, interdisciplinaires et plurilingues.

#### Mots-clés

Éducation plurilingue, approches créatives, poésie plurilingue, réflexivité, recherches collaboratives

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

#### Auteur.e.s

Danièle MOORE, Graduate Studies for French programs, Faculty of Education, Simon Fraser University, Canada, [dmoore@sfu.ca](mailto:dmoore@sfu.ca)

Mayo OYAMA, KYOTO 6120088, JAPAN, [mayooyama@gmail.com](mailto:mayooyama@gmail.com)

Daniel Roy PEARCE, KYOTO-SHI 602-0931, JAPAN, [bojangling@gmail.com](mailto:bojangling@gmail.com)

Yuki KITANO, Satsuki Gakuen School, 13-26 Kasugacho, Moriguchi, OSAKA 570-0055, JAPAN, [yukikitano100@icloud.com](mailto:yukikitano100@icloud.com)

# Quand l'Éveil aux langues rejoint la poésie plurilingue.

## Explorations esthétiques à l'école élémentaire au Japon

Danièle Moore, Mayo Oyama, Daniel Roy Pearce, Yuki Kitano

### 1. Introduction

De nombreux chercheurs ont montré l'intérêt didactique de dispositifs d'apprentissages plurilingues et pluriculturels misant sur la mise en lien explicite et réfléchi des langues et des contenus disciplinaires (Armand & Maraillet, 2013 ; Beacco et al., 2016 ; Candelier et al., 2012), auxquels s'allient les dimensions artistiques et langagières (Puezzo, 2013) pour mobiliser des modalités d'appropriation incarnées de la pluralité des langues et des expériences (Domp martin-Normand & Thamin, 2018). Si des approches plurilingues en éducation sont désormais assez largement diffusées dans différentes aires géographiques du monde, elles restent encore relativement balbutiantes dans les pratiques scolaires au Japon, où l'enseignement des langues étrangères (principalement l'anglais) a été rendu obligatoire dans l'enseignement primaire en 2020. Dans ce contexte fortement monolingue, où l'altérité est souvent dépeinte comme « l'anglais » uniquement, certains enseignants continuent de rechercher de nouvelles approches inclusives où plusieurs langues sont mobilisées pour contribuer au développement de la conscience linguistique globale des enfants.

Dans cet article, nous rendons compte de la planification et de la mise en œuvre d'une pratique de notre travail en cours au Japon, inspirée par les observations de l'auteure principale du paysage linguistique japonais et de la salle de classe des enfants, et négociée par notre équipe de recherche-action pour se concentrer sur la création par les enfants d'une forme poétique traditionnelle japonaise, le tanka (短歌 : littéralement, « chanson courte », de structure similaire au haïku plus connu), basée sur des observations de leur paysage linguistique (en classe) (Dagenais et al., 2009 ; Dagenais et al., 2013) et sur l'approche plurilingue comme atout (Grommes & Hu, 2014). Nous discuterons de la manière dont ces séquences pédagogiques plurilingues ont été développés et négociés avec l'enseignante associée à la recherche, au sein d'un système éducatif caractérisé par le monolinguisme, et comment le brassage de multiples cultures éducatives (porté par les différents chercheurs impliqués) inspire le développement d'outils pédagogiques plurilingues et questionne, dans des effets de va-et-vient didactique, le transfert d'expériences et leur (re)contextualisation. Nous discutons ainsi également comment nos imaginaires et les négociations pédagogiques de notre équipe de recherche-action contribuent, en développant conjointement des scénarios plurilingues, à créer des « espaces partagés d'intérêt commun » (Macaire, 2020). Une analyse des productions des élèves permet d'ouvrir une fenêtre sur l'intérêt des approches plurielles au Japon.

### 2. Éléments de cadrage théoriques et méthodologiques

L'un des outils proposés pour lier l'enseignement des langues et l'art en classe est le kamishibai plurilingue (KAMILALA, site ; Lory, 2018). Les kamishibai plurilingues ont été développés à partir d'un art théâtral japonais traditionnel, popularisé, et appropriés comme méthode pour favoriser un développement plurilingue de la littérature, qui implique non seulement la créativité par le biais des histoires imaginées par les enfants et leurs dessins, mais aussi l'action et la perception expérientielle à travers la « mise en scène » de ces histoires. Bien que le kamishibai soit un art traditionnel japonais, c'est surtout en Europe qu'il s'est répandu en tant que méthode d'apprentissage plurilingue par projet, tandis qu'il est rarement pratiqué dans l'enseignement en langue étrangère au Japon même. Dans le système éducatif japonais, les activités de lecture en langue étrangère sont presque exclusivement limitées à l'anglais, avec peu d'activités impliquant la lecture ou l'écoute d'autres langues autres. Étant donné que le programme de l'école élémentaire lui-même prévoit un maximum de deux heures de cours (45 minutes x 2 = 90 minutes au total) par semaine pour les langues étrangères, les grands projets tels que le kamishibai plurilingue sont souvent irréalisables. De plus, comme seule une très petite minorité d'enfants au Japon utilise d'autres langues, il existe peu de ressources préexistantes sur lesquelles capitaliser et pouvant être incluses dans de tels projets.

Il existe toutefois une prise de conscience (faible mais croissante) de la nécessité d'exposer les enfants à des langues autres que l'anglais, et de travailler pour favoriser la sensibilisation des enfants aux langues, y compris de la part de l'enseignante co-auteure de cet article. Afin de lier les activités d'Éveil aux langues aux paysages linguistiques, les auteurs se sont concentrés sur la forme poétique traditionnelle japonaise du

tanka (une forme de poésie similaire au haïku), principalement car le tanka, expliqué plus en détail ci-dessous, est à la fois bien adapté pour les élèves du niveau primaire supérieur qui doivent composer formellement, et parce que chaque élève peut devenir poète et écrivain. Dans la classe de langue d'une école primaire de l'ouest du Japon, nous avons ainsi mené une activité de création de tanka plurilingue avec une classe d'enfants de cinquième année, activité qui incorporait la pluralité de langues trouvées dans le paysage linguistique de la classe de langue étrangère elle-même (Krompák, Camilleri Grima & Farrugia, 2020).

Nous situant alors dans un paradigme esthétique en éducation plurilingue (Kerlan, 2004; Domp martin-Normand & Thamin, 2018), l'étude esthétique du paysage linguistique nous permet, en liant les expériences plurilingues et multisensorielles des enfants (ici dans la classe), de « réévaluer, par et dans l'esthétique, la place et la fonction de l'expérience » (Massin, 2013, p. 16) au sein d'approches plurielles de l'apprentissage qui tissent le lien entre perception, expérience et apprentissages langagiers (Borgé, 2018) et qui situent l'enfant tout à la fois comme acteur et auteur de ses apprentissages (Coste et Simon, 2009).

Les travaux des enfants, les notes de terrain des enseignants et des chercheurs ont été utilisés comme données dans une analyse ethnographique des activités créatives multilingues des enfants. Il y avait une forte influence des activités d'enseignement plurilingue au quotidien (enseignement de l'anglais, activités d'éveil aux langues, enseignement transdisciplinaire, et espaces plurilingues préparés par les enseignants). Il a également été suggéré que le plaisir de la poésie dans plus d'une langue, et la paternité à travers la création, peuvent aider les enfants à acquérir la phonologie et le sens (appropriation) de différentes langues.

### 3. Contexte

Depuis environ deux ans maintenant, notre équipe travaille avec des praticiens qui expérimentent des approches pluralistes et une sensibilisation aux langues dans les écoles primaires de l'ouest du Japon (Kansai). À partir de leur pratique et avec la collaboration d'enseignants de différentes disciplines, nous élaborons avec eux des scénarios plurilingues qui relient l'école à l'environnement social habituel des enfants.

Ce travail de co-élaboration de scénarios plurilingues s'inscrit dans un parcours de recherche collaborative de formation au/par le plurilinguisme donnant lieu, depuis plusieurs années, à un recueil ethnographique des pratiques, recueillies régulièrement, soit par les chercheurs soit par les enseignants participant, de manière volontaire, à une collaboration de recherche-action-formation (Macaire, 2020). Des séquences représentatives de l'intégration d'approches plurielles au sein de leçons centrées sur la construction de différents savoirs disciplinaires sont identifiées, analysées conjointement et affinées par le biais d'entretiens rétrospectifs avec les enseignants. Chercheurs et enseignants se rencontrent aussi régulièrement pour partager leurs idées didactiques, développer des ressources et planifier des activités plurilingues dont l'objectif est de donner aux apprenants « une expérience des/dans les langues, de déplacer le point de vue, le pluraliser, déplacer les représentations et les imaginaires, à concevoir ce travail de mises en relation comme une heuristique de la compréhension, une façon d'être et de faire » (Moore, Oyama, Pearce, Kitano & Irisawa, 2020, p.19).

Partant des répertoires de pratiques des praticiens, sur lequel se greffent les idées pédagogiques co-développées pour aller plus loin, les projets didactiques mis en place se distinguent par plusieurs points d'originalité :

- 1) ils investissent une approche *co-ethnographique* où le savoir didactique est co-élaboré et où l'enfant est acteur et auteur de ses apprentissages ;
- 2) ils soutiennent une démarche *réflexive expérientielle* en encourageant les élèves tout comme leurs enseignant.e.s à prendre conscience du marché et du pouvoir des langues, leur vitalité et leur transmission, en pluralisant aussi, ce faisant, les représentations de l'espace social qu'ils/qui les habitent ;
- 3) ils permettent aussi d'investir des *méthodologies visuelles* tant pour le recueil des données que comme soutien au développement de littératies plurilingues, plurilittératiées et digitales en interrogeant, par exemple, comment l'expérience esthétique du plurilinguisme (par la photographie ou la poésie) peut soutenir et médier les savoirs ;
- 4) enfin, ils amènent à interroger l'imagination didactique et le rôle de la *collaboration des éducateurs* dans la scénarisation pédagogique, ici de l'étude des paysages linguistiques en classe, pour contextualiser, autant localement que globalement, par les mises en miroir que ce travail de mises en lien peut permettre, les apprentissages.

### 3.1 Mises en parcours d'appropriation plurilingue

Plusieurs collaborations récentes avec des enseignants et chercheurs au Japon nous ont permis d'explorer le potentiel d'approches plurilingues pour enseigner et apprendre (Moore & Haseyama, 2019 ; Moore, Oyama, Pearce & Kitano, 2020 ; Oyama, Moore, Pearce & Kitano, sous presse ; Pearce, Oyama, Moore & Iri-sawa, 2020, parmi d'autres). Nous avons déjà pu observer, en particulier chez deux enseignantes collaborant à nos recherches, leur recours à l'imagination artistique des enfants pour bâtir des projets pluridisciplinaires et plurilittératisés, ancrés sur une approche imaginative de l'écrit en japonais pouvant (potentiellement) leur permettre de faire un pont avec les systèmes de graphie d'autres langues (notamment idéographiques et alphabétiques) ; ce travail peut encourager, aussi, une approche de l'intercompréhension, à la fois des langues voisines et non voisines.

Nous avons par ailleurs collaboré, dans plusieurs classes, à la mise en place d'approches plurilingues du paysage linguistique visant à soutenir, chez les enfants, une conscience critique de la pluralité en relation avec leur environnement, articuler les apprentissages dans diverses disciplines et contextes écologiques (à l'école, à la maison, dans la rue), et pour, aussi, comprendre comment les enfants construisent et font sens du monde qui les entoure. Ces premiers travaux nous ont permis d'explorer comment les enfants d'âge primaire s'engagent dans des méthodologies participatives qui visent le développement des méthodes scientifiques d'investigation et les engagent dans une culture (et une posture) de recherche pour construire des connaissances (Oyama, Moore & Pearce, soumis).

Dans la classe en question, les enfants sont entourés d'œuvres en plusieurs langues et d'artefacts de nombreuses cultures, et chaque moment d'apprentissage est en quelque sorte lié à des réflexions impliquant d'autres langues, des écritures multiples, des points de vue différents, et des réflexions et des postures multi-situées, construites sur les contrastes et les relations. Cet environnement multilingue, dont on peut voir un aperçu sur la figure 1, a été principalement développé par Yuki-sensei, et a été contribué par divers contributeurs à travers divers projets qui ont été rapportés ailleurs. L'un de ces projets comprend le projet de repas scolaires, dans lequel, menant à la consommation d'un aliment étranger spécifique chaque mois, les enfants découvriront le pays en question à travers des vidéos bilingues et une interaction avec des expositions de type musée et des livres d'images bilingues. À travers leur travail dans ce projet, les enfants de la classe Yuki-sensei ont montré une ouverture et un engagement remarquables envers des langues qui leur étaient inconnues : en tentant, par exemple, de déchiffrer le sens du macron dans les textes maoris, les élèves « ne craignent pas les langues et cultures inconnues, mais développent une [posture] plurilingue », se montrant capables de dialoguer et d'émettre des hypothèses sur des langues nouvelles pour eux (Pearce, Oyama, Moore, Kitano et Fujita, 2021, p. 42). L'important ici est que l'environnement multilingue de cette classe n'est pas simplement un environnement d'affichage, mais d'engagement et d'analyse pour les enfants (Figure 1).

Figure 1. La classe plurielle de Yuki-sensei



Nous avons ici choisi de croiser les deux démarches pour mettre en place un projet interdisciplinaire, autour d'une approche artistique du paysage linguistique, exploitant l'esthétique de la poésie japonaise comme pont d'apprentissage pour réfléchir la diversité des langues et le plurilinguisme.

### 3.2 Une co-négociation de la pratique de classe

La pratique a été initialement conçue par un membre de l'équipe comme un moyen de faire le pont entre l'étude du paysage linguistique (de la ville locale), l'esthétique et la création artistique. Le plan initial était de demander aux enfants d'examiner les paysages linguistiques locaux de leur ville, de documenter ce qu'ils avaient trouvé et d'utiliser les langues pour créer des poèmes haïku.

#### 3.2.1 Inspiration pour le projet: De l'Éveil aux langues dans sa propre langue comme pont vers d'autres

Alors que nos précédents projets avaient été principalement initiés à la demande de l'enseignante en question, l'idée initiale de ce projet est venue de l'auteure principale, alors résidant à Kyoto, qui avait expérimenté la poésie en écrivant des haïkus plurilingues basés sur le paysage (Figure 2).

Figure 2. Haïku et photographies de Danièle, Tetsugaku no Michi, Chemin des philosophes, Kyoto, mai 2020



Bien que les enfants aient été équipés des outils pour documenter le paysage linguistique de leur ville (chaque enfant a reçu un iPad), étant donné que la zone locale était en état d'urgence en raison de la pandémie de coronavirus, une alternative devait être recherchée. Compte tenu des ressources multilingues disponibles dans la salle de classe et avec lesquelles les enfants s'étaient déjà engagés dans plusieurs des projets en cours mentionnés ci-dessus (par exemple, le projet des repas scolaires), nous avons alors réfléchi à nos enregistrements vidéo et photographiques de la classe multilingue de Yuki-sensei et avons imaginé que la salle de classe elle-même pouvait fournir suffisamment d'inspiration linguistique et esthétique aux enfants pour rédiger leurs poèmes.

L'exemple suivant est une illustration intéressante du dossier photographique pris par Danièle dans une des classes observées (Figure 3). Il s'agit d'une page d'un ouvrage utilisé dans la classe d'une enseignante avec laquelle nous travaillons fréquemment, Yuki-sensei : *Niteiru Ego*, de Okabe Takashi & Yamade Takashi (2015), en anglais et en japonais, qui invite les élèves à réfléchir à réfléchir sur le sens des mots à travers les langues d'une manière contrastée, manière ludique et créative.

Figure 3. Réfléchir la pluralité à partir de l'écrit(ure)



Cet exemple présente une page aux caractéristiques plurigraphiques et plurisémiotiques, où on joue avec image et écrit, horizontalité et verticalité, langues et systèmes d'écriture pour encourager les enfants à réfléchir le sens des mots mais aussi leur phonétisation. Ce travail d'éveil aux langues s'inscrit dans une sensibilisation à l'écologie et l'habitat, ici des tortues, présentes dans les mers et sur terre. Bien que l'organisation particulière de cette page soit banale pour des enseignants locuteurs du japonais, il est apparu à l'équipe comme une ressource potentielle de fort intérêt pour examiner, dans une perspective d'Éveil aux langues, la différence et la comparaison, à partir d'une paire de mots en anglais (*turtle/ tortoise*), séparé par le titre en japonais qu'il faut lire à la verticale (de haut en bas), indiquant « Similaire en anglais ». Les deux termes illustrés sont associés à une paire de mots en japonais, dont le point d'interrogation qui les accompagne invite à la réflexion (il ne s'agit pas en effet de la simple traduction des deux sortes de tortues). En anglais (contrairement, par exemple, au français), on distingue par deux mots des tortues qui vivent dans l'eau (*turtle*) de celle qui vivent sur la terre (*tortoise*) (en français, parmi d'autres types de classification, on distingue les différents groupes qui composent les reptiles à carapace que sont tortues (Testudines) selon leur habitat à l'aide d'un adjectif qualificatif : tortues terrestres, palustres ou marines, aquatiques ou dulçaquicoles. Ici, on voit présentés des suites de lettres de couleur beiges ou bleues, plus ou moins grosses (à l'image de cailloux ou de bulles) placées sous l'animal pour représenter le caractère terrestre ou aquatique de son habitat (l'œil, pour les lire, doit se déplacer dans diverses directions et appairer des lettres de même grosseur, la lecture proposée n'est pas linéaire). En japonais, on distingue aussi deux sortes de tortues en ajoutant un préfixe qui indique l'habitat des animaux, comme en français (par d'autres moyens lexicaux) mais on remarque qu'ils sont présentés sous la forme d'une question, s'accompagnant d'un point d'interrogation. Ce sont des scripts katakana qui servent la transcription phonétique des mots anglais en japonais : トータス (*tortoise*, à gauche) n'est pas intégré au vocabulaire japonais, tandis que タートル (*turtle*, à droite) est un mot emprunté qui peut signifier col roulé. En bas de la page, on voit qu'un travail similaire de réflexion sur le sens de paires de mots ou d'adjectifs de sens proche invite à comparer des variations et des nuances de sens au sein d'une même langue et entre les langues<sup>1</sup>.

Ce type de matériel permet d'aller au-delà d'un simple apprentissage du vocabulaire en anglais. De telles ressources, utilisées dans des jeux de comparaison et de mises en relation, peuvent permettre aux élèves

<sup>1</sup> « Big » se réfère à la taille globale de quelque chose tandis que grand se réfère à la hauteur. « Big » peut être utilisé avec des personnes et des objets, tandis que grand est spécialement utilisé pour parler d'une personne.

de dégager une cartographie sémantique des concepts, de construire une représentation de l'espace sémantique des mots selon les langues, de comprendre les relations de sens entre les mots : relations d'homonymie, de polysémie, d'hyponymie et d'hyponymie, de saisir et s'accommoder de l'ambiguïté, ici de sens. La catégorie des tortues englobe-t-elle toutes les sortes de tortues (toutes les « tortoises » sont des tortues (*turtles*) mais toutes les tortues (*turtles*) ne sont pas des « tortoises ») ? Est-ce qu'on classe les tortues de la même manière selon les langues et les aires géographiques où se parlent ces langues ? Que nous apprennent ces différences ? Pourquoi doit-on recourir ici au katakana ? Que nous apprennent les homonymes dans une même langue, entre les langues ?

C'est tout un travail de mise en flexibilité, de mise en éveil linguistique (mais aussi culturel), de déambulation dans l'espace de la page et dans les langues et leurs écrits, de mises en tension des interprétations, dont le potentiel peut soutenir la réflexivité des enfants, qu'on peut voir s'enrouler et se dérouler ici. Au-delà de ce travail invoquant une pratique réflexive pour s'interroger en langue(s), c'est une mise en posture de penser la différence, de se mettre dans une autre perspective, de se mettre en relation avec un autre qui pense le monde autrement que l'enseignante, Yuki-sensei, met ici en jeu à tout moment dans le quotidien de sa classe et qui a inspiré l'équipe à proposer une exploration poétique des ressources déjà présentes dans la classe.

### 3.2.2 Expérimenter l'esthétique dans la pratique en classe : Naviguer les objectifs d'apprentissage

Mayo, l'une des auteures de langue japonaise, a présenté l'idée à l'enseignante, Yuki-sensei, qui au début était réticente, d'une part parce que les objectifs d'apprentissage spécifiques manquaient de clarté pour elle, d'autre part parce qu'elle butait sur la difficulté d'incorporer des langues étrangères dans des poèmes haïku.

Cette difficulté résidait à la fois dans les règles d'écriture du haïku et dans leur courte durée : d'abord, bien qu'il soit parfois ignoré dans le haïku en langue étrangère, en japonais, le haïku doit contenir *kigo* (季語 : à peu près « mot ou phrase de saison »), comme dans le célèbre exemple par le poète Bashō présenté dans la figure 4. Alors que dans d'autres contextes linguistiques, les mots saisonniers *kigo* pourraient être abandonnés, étant donné qu'il s'agit d'une forme de poésie traditionnelle au Japon, également enseignée dans les écoles élémentaires, une telle flexibilité est évitée, à la fois à cause de la structure poétique elle-même, et à cause de la confusion potentielle que cette dérogation aux normes poétiques et linguistiques pourrait générer chez les enfants qui ont déjà appris ces règles en japonais.

Figure 4. Deux haïku du poète Bashō, les *kigo*, soit les mots suggérant les saisons, sont ici notés en gras (la grenouille = le printemps; le coucou = le début de l'été)

古池や蛙飛び込む水の音

(Furuikaya **kawazu** tobikomu mizunotoo)

The ancient pond – a **frog** leaps in – the sound of the water

Une très vieille mare – Une **grenouille** y saute – Le plouf de l'eau

京にても京なつかしやほととぎす

(Kyou nitemo kyou natsukashi ya **hototogisu**)

Even in Kyoto – hearing the **cuckoo**'s cry – I long for Kyoto

Même à Kyoto — écoutant le chant du **coucou** – je rêve de Kyoto

De plus, bien que les haïkus dans d'autres langues soient souvent écrits sous la forme d'une séquence de 5-7-5 syllabes, en japonais, ils sont plutôt liés à des *morae*. Comme les scripts phonétiques japonais eux-mêmes représentent des *morae*, lorsque des mots étrangers sont transcrits dans les scripts, le nombre de *morae* (généralement un *mora* par caractère écrit) est souvent bien supérieur au nombre de syllabes dans la langue d'origine. Prenez, par exemple, le mot anglais « supermarket ». Lorsqu'il est transcrit en japonais,

il donne スーパーマーケット – de quatre syllabes en anglais à neuf morae en japonais ; impossible de travailler dans une structure 5-7-5. Bien qu'il existe, bien sûr, de nombreux mots de différentes langues qui entraînent un nombre inférieur de morae, les restrictions des mots saisonniers kigo, combinées à la nature des écritures phonétiques japonaises, ont conduit les chercheurs et l'enseignant à considérer la tâche irréalisable pour les enfants du primaire.

À la recherche d'autres moyens d'incorporer l'esthétique et la poésie dans les leçons plurilingues, avec des résultats d'apprentissage spécifiques, l'équipe de recherche a débattu d'options telles que l'ajout de strophes plurilingues aux poèmes existants (Yuki-sensei étudiait avec sa classe un poème japonais intitulé « ikiru » de Tanigawa Shuntarou). L'une des co-auteurs expérimentait la tâche avec son fils et ses amis, il devint évident combien celle-ci était ardue et longue pour les enfants. Cependant, cette expérience pilote ouvre une porte de négociation réflexive avec l'enseignante :

[Commentaires recueillis lors d'une discussion entre Mayo et Yuki-sensei] : Le pouvoir de la poésie ne réside pas seulement dans son contenu (qui peut, bien sûr, être conçu uniquement en japonais), mais aussi dans son pouvoir de combinaison phonétique, car la poésie est une forme d'art oral. Après avoir prêté attention et exprimé le pouvoir de la phonologie, peut-être pouvons-nous prêter un peu plus d'attention à ces combinaisons lorsque nous écrivons nos propres poèmes?

Après la discussion et la négociation collaborative des objectifs d'apprentissage linguistique, et leur meilleure explicitation (apprentissage des morae et des syllabes, expérimentation de la phonologie de différentes langues et appropriation du son et du sens à travers la paternité artistique), l'équipe décide finalement d'utiliser le tanka pour l'exercice, au lieu du haïku ou d'autres poèmes.

Comme le haïku, le tanka est une forme de poésie qui a également une longue tradition, remontant à la période Nara du 7<sup>ème</sup> siècle, bien qu'il se compose d'une chaîne de morae plus longue que le haïku, dans une structure 5-7-5-7-7, et ne nécessite pas de mots saisonniers kigo. En ce sens, le tanka a un degré de liberté plus élevé, ce qui facilite en soi la création pour des élèves du primaire. Yuki-sensei nous explique en effet que, bien que la plupart des enfants de niveau supérieur puissent fabriquer des tanka avec une relative facilité, cela semble être difficile jusqu'à la troisième année d'étude. Beaucoup d'enfants qui ont des difficultés persistantes sont ceux qui ont une faible conscience phonologique. Ces enfants éprouvent des difficultés avec yōon et sokuon<sup>2</sup>. Réalisant alors que s'engager dans des créations de tanka avait un potentiel pédagogique à la fois en japonais et dans les langues étrangères avec lesquelles les enfants s'engageraient, il a finalement été décidé que les enfants exploreraient le paysage linguistique et esthétique de leur classe (rappelez-vous le livre de la tortue comme exemple), et les combinent dans leurs propres créations artistiques.

#### 4. Gros plan sur la pratique de classe

La pratique elle-même s'est déroulée sur 1 heure de classe (45 minutes) avec deux classes de trente-cinq élèves chacune, scolarisés en cinquième année de cette école élémentaire située dans la province du Kansai, à l'ouest du Japon, pendant la pandémie, en mars 2021, qui correspond au début du premier trimestre de l'année académique pour les enfants. Chaque enfant a reçu un iPad avec lequel enregistrer les aspects du paysage linguistique de la classe qu'il souhaitait utiliser dans sa poésie (les enfants n'étant plus autorisés à sortir avec leur enseignante dans la ville). Le processus (les consignes aux enfants) était le suivant :

- 1) À partir des livres d'images et des livres étrangers exposés dans la salle, extrayez un certain nombre de mots dont vous connaissez ou pouvez deviner le sens et qui retiennent votre attention. (Si vous ne connaissez pas les « sons », utilisez Google Traduction).
- 2) Lorsque vous avez collecté plusieurs mots, vous pouvez choisir un nombre quelconque de mots parmi eux et faire un tanka par association libre.

<sup>2</sup> Yōon et sokuon sont des éléments du japonais et de son écriture. Les yōon sont formés quand le son [j] (palatalisation) est ajouté à un mora existant, et est représenté par deux caractères à l'écrit (par exemple, キ [ki] + ヤ [ya] = キヤ [kya]). Les sokuon sont représentés par des caractères miniaturisés ( ッ [tsu]) qui ont plusieurs usages, le premier étant de marquer une consonne géminée, habituellement représentée dans l'alphabet latin par le doublement de la consonne (e.g., ポット : potto [pot]).



Chaque enfant a ainsi reçu la feuille d'instructions suivante :

- ① Collectez des mots qui ne sont pas japonais
- ② [Choisissez quelques-uns des mots collectés pour] Créer un poème *tanka* (5-7-5-7-7)

○ ○ ○ ○ ○  
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  
 ○ ○ ○ ○ ○  
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

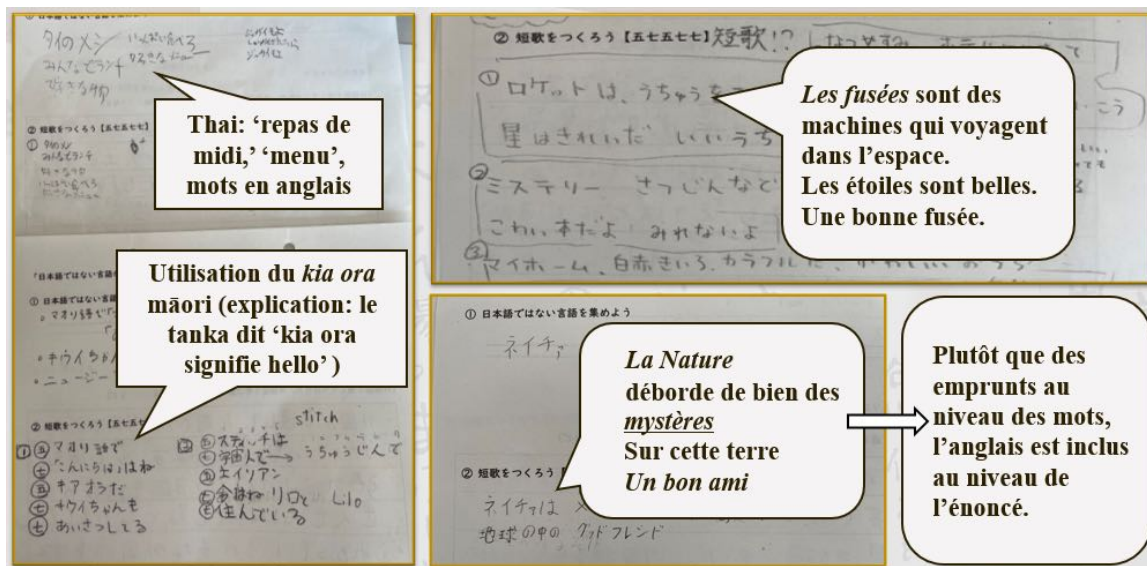
## 5. Analyse de la pratique de classe

Les analyses suivantes sont basées sur (a) les interactions en ligne entre l'équipe de recherche-action après la classe, par Zoom avec l'enseignante, (b) les enregistrements photographiques du paysage de la classe prises par l'enseignante elle-même dans sa classe et (3) les produits créatifs finaux des enfants eux-mêmes (70 poèmes, aussi photographiés pour l'équipe par l'enseignante, Yuki-sensei, co-auteurice de l'article).

### 5.1 Explorations linguistiques, changement de langues et influence des projets antérieurs

La nature multilingue des classes et de la salle de classe de Yuki-sensei est évidente dans le travail des enfants. La figure 5, ci-dessous, montre certaines des feuilles de travail des enfants, démontrant une influence claire du projet de déjeuners scolaires en cours, mentionné ci-dessus. Le premier enfant (en haut à gauche) a rassemblé des mots anglais pour décrire la cuisine thaïlandaise dans son *tanka*, et le second (en bas à gauche) a créé un *tanka* expliquant la signification du terme maori, *kia ora*. Son *tanka*, grossièrement traduit, dit « En maori, 'bonjour' est 'kia ora'. Le mignon kiwi nous salue ». Dans un autre exemple, non montré ici, un autre enfant a également été inspiré par des livres liés à la nourriture, et a choisi d'adopter un terme coréen, *Gimbap*, similaire au *norimaki* japonais, comparant les deux dans sa prose : « En Corée, l'épice est tout. : *Gimbap*. Au Japon, c'est doux ». Dans ce poème, l'enfant tisse des fils de similitude entre deux aliments étroitement liés, ainsi que des différences entre eux.

Figure 5. Exemples des explorations linguistiques des enfants

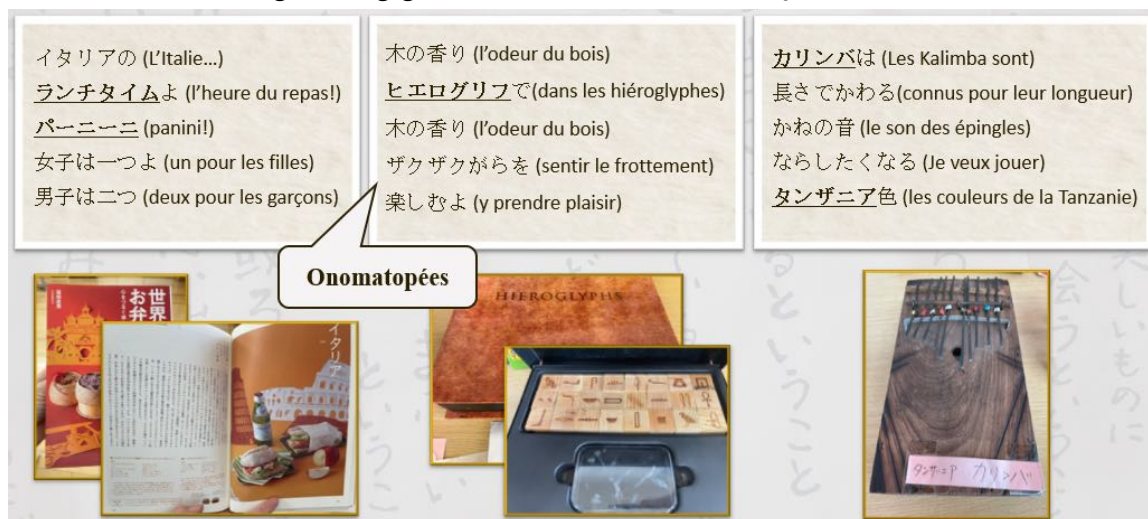


D'autres enfants ont remarqué la nature interdisciplinaire des expositions (les livres de la classe de Yuki-sensei couvrent une grande variété de disciplines), y compris le *tanka* d'un enfant sur des fusées (Figure 5, en haut à droite). Alors que la plupart des enfants incluaient des langues étrangères au niveau des mots, certains se sont engagés dans une pratique plurilingue légèrement plus complexe. Dans le dernier exemple de la figure 5 (en bas à droite), la traduction montre en italique l'inclusion d'une langue étrangère au niveau du mot (*nature*), et les italiques soulignées, « beaucoup de mystères », un exemple de changement de code via une combinaison de mots qui normalement pas être utilisé de cette façon dans la langue japonaise.

## 5.2. Cinq sens, esthétique et paysages linguistiques

Ici, nous voudrions montrer comment les enfants ont utilisé tous leurs sens dans leur engagement et leur perception du paysage linguistique, et comment ils l'ont incorporé dans leurs poèmes tanka. Le tanka sur la gauche de la figure 6 évoque des images de goût, et a été inspiré par une description que l'enfant a lue dans un livre intitulé « boîtes à déjeuner dans le monde », à nouveau inspiré du projet de déjeuners scolaires. Ici, cependant, l'enfant s'engage non seulement avec les images, mais aussi avec le contenu du texte.

Figure 6. Engagement sensoriel dans la création de poésie tanka



Les expressions du deuxième poème tanka (figure 6, au centre) sont clairement influencées par l'odorat des hiéroglyphes en bois, mais aussi par des onomatopées liées au sens du toucher (ザクザク en japonais). L'enfant n'emprunte pas seulement des mots, mais dépeint un étroit engagement sensoriel avec les artefacts en bois dans la salle de classe. Enfin, le tanka à droite, reprend l'instrument de musique tanzanien, le kalimba. Dans son tanka, l'enfant joue habilement avec les sens, en commençant par l'écoute, « le son des épingles », tout en terminant par une référence à la « couleur » de la Tanzanie. La kalimba tanzanienne était bien sûr dans la salle de classe elle-même, et Yuki-sensei se souvient qu'elle pouvait en entendre le son tout au long des explorations des enfants.

## 5.3. Utilisation des dispositifs rythmiques : appropriation poétique

Portant maintenant notre attention sur la case de gauche de la figure 7 ci-dessous. Les parties soulignées sont écrites en katakana, qui est un syllabaire utilisé pour représenter des mots étrangers en japonais<sup>3</sup>. Chacun des mots étrangers est médié par le hiragana japonais, l'écriture phonétique la plus couramment utilisée pour les mots japonais, et qui consiste ici en une utilisation originale et particulière du japonais.

<sup>3</sup> Les katakana ne sont pas seulement utilisés pour transcrire les emprunts étrangers, mais ont aussi pu servir pour les documents politiques et légaux et sont aujourd'hui toujours utilisés comme moyen d'emphase, un peu de la même façon qu'on utilise des italiques en anglais.

Figure 7. Tanka Ankara (japonais; romanisation; traduction en anglais)

アンカラの トルコの国の 世界遺産 カップドキアの 岩窟群	<u>Ankara</u> no <u>Toruko</u> no kuni no sekaiisan <u>Kappadokia</u> no gankutsugun	<u>Ankara</u> en <u>Turquie</u> Patrimoine mondial <u>Cappadoce</u> Ses grottes rocheuses
---	--	--

L'emploi le plus remarquable de la rhétorique sont les deux vers qui se terminent par des caractères chinois. Les mots « patrimoine mondial » (*sekaiisan*) et « grottes rocheuses » (*gankutsugun*), se terminent chacun par un « n ». En japonais, cela s'appelle *taigendome*, ou terminer un énoncé avec un nom, un effet de style courant dans la poésie classique. Bien que cela soit banal en anglais, les phrases japonaises se terminent généralement par un verbe, et dans ce poème, le nom est utilisé comme terminaison pour renforcer l'impression donnée par la proposition nominale. Le katakana et le kanji sont reliés par la particule japonaise « no », qui fait un merveilleux équilibre entre les deux registres différents, et aussi, par une pure coïncidence de la grammaire japonaise, suscite une sorte d'allitération, comme on peut le voir dans la romanisation du poème.

Nous concluons notre analyse avec un autre exemple de navigation dans les registres, et comment un enfant utilise habilement l'alternance de langues pour évoquer différentes tonalités et images dans son court poème.

Figure 8. Tanka sur les feux de camps (japonais; romanisation; traduction en français)

ゴウアウト レッドに燃える ファイアーが 夜に静けく さびしかりけり	<u>Go out</u> <u>Red</u> ni moeru <u>Fire</u> ga <i>Yoru ni shizukeku</i> <i>Sabishikarikeri</i>	<u>Au dehors</u> <u>Rouge</u> brûlant Le <u>feu</u> <i>Immobile dans la nuit</i> <i>Flottant</i>
--	--	--

Yuki-sensei commente que le poème a dû être inspiré par le feu de camp que les enfants ont fait lors d'une excursion scolaire, où les enfants "sont sortis", sous le ciel étoilé. Cependant, même sans connaître l'expérience des enfants, pour le lecteur, ce tanka a son propre rythme et sa propre saveur. Les mots soulignés en gras sont écrits en katakana et ce sont pour la plupart des mots empruntés à l'anglais qui sonnent de manière vivace. 「ゴウアウト (« go out », sortir) n'est pas précisément un emprunt, mais une expression anglaise qui donne une impression d'extraversion. Ceci est immédiatement suivi par « レッド (rouge) » et « ファイアー (feu) », qui véhiculent des images de chaleur et passion et qui, en tant que mots empruntés au japonais, ne transmettent pas un sentiment de mélancolie ou de pathos. Dans la seconde moitié du poème, cependant, l'enfant passe à des mots archaïques en japonais, qui enrichissent l'imagerie de son poème; et ce *changement dans les registres linguistiques* provoque des sentiments sensoriels, qui sont une représentation exquise du changement de contenu qui devient ainsi « immobile dans la nuit, et éphémère ». L'enfant peut avoir ou non une compréhension explicite des différents registres émotifs véhiculés par les mots empruntés à l'anglais et au vieux japonais, mais les emploie néanmoins d'une manière habilement artistique, ce qui n'aurait probablement pas été atteint dans la création de tanka en japonais seul.

## 6. Éléments de discussion

Au sein d'approches relevant de la didactique du plurilinguisme, divers travaux se sont intéressés au potentiel du japonais comme expérience visuelle et conceptuelle, intrinsèquement plurigraphique et plurilingue, car liant les éléments graphiques de plusieurs écritures (Haseyama & Moore, 2019 ; Moore, Oyama, Pearce et Kitano, 2020). Pourtant, peu de travaux à notre connaissance se sont penchés sur le potentiel que constitue l'hybridité du système écrit japonais pour favoriser chez les élèves, au-delà du fonctionnement de leur propre langue, une conscientisation du système graphique d'autres langues pour en favoriser l'appropriation (mais voir Haseyama, 2021). Ce travail investit l'idée pédagogique qu'un système d'écriture aussi complexe et hybride que le japonais pouvait être de nature à favoriser des ponts créatifs d'apprentissage dans les différentes langues que peuvent côtoyer les élèves, à l'école et dans leur environnement. Il est cependant important de rappeler que, bien que la nature hybride du système d'écriture japonais puisse être exploitée de manière à favoriser la transition vers d'autres langues, ces mises en passerelles ne se font pas automatiquement. Rappelons, par exemple, que le système d'écriture était en fait initialement un obstacle à l'inclusion de langues étrangères dans la poésie, en ce sens qu'il a été optimisé pour refléter la phonétique japonaise - nous avons fait référence aux morae et aux syllabes ci-dessus, et à la difficulté d'inclure des mots étrangers plus longs tels que « supermarché » (qui contient neuf morae en japonais - un problème non résolu par l'adoption du tanka sur le haïku). Compte tenu de la pratique que nous avons examinée ici, il ne s'agit clairement pas d'un obstacle insurmontable et on note, plutôt, des opportunités d'apprentissage concret ; dans cette pratique, l'objectif d'apprentissage visé était de promouvoir la prise de conscience de la relation entre la phonétique et les scripts écrits, et leurs différences dans plusieurs langues. Dans ce cas particulier, un tel jeu entre différentes phonétiques et les limites des conventions poétiques japonaises semble avoir permis à la fois une prise de conscience accrue de la phonétique (ainsi que des connexions potentielles avec d'autres sujets et l'apprentissage du japonais lui-même). Néanmoins, de tels efforts nécessitent une prise de conscience des aspects linguistiques spécifiques de la part des praticiens impliqués - la capacité à tirer parti des caractéristiques de la langue est quelque chose qui pourrait être davantage ciblé.

L'école primaire au Japon est un cas particulièrement intéressant pour observer le développement de pratiques d'enseignement fondées sur des approches plurielles, parce que d'une part le paysage sociopolitique et scolaire japonais reste largement tourné vers le japonais-seulement, tandis que seul l'anglais est actuellement généralisé comme langue étrangère à tous les niveaux d'enseignement. Les autres langues, minoritaires ou étrangères, y trouvent ainsi difficilement leur place (Oyama & Pearce, 2019) et les enseignants ne reçoivent aucune formation adéquate pour intégrer des démarches plurielles dans leurs enseignements. Dans Moore, Oyama, Pearce, Kitano & Irisawa (2020), nous avons ainsi suivi le parcours de deux enseignantes engagées depuis plusieurs années dans une recherche participative dont l'objet est le développement et l'observation d'activités de classes construites sur une mise en rapport des langues et la décentration. Dans les classes en question, les enfants sont entourés d'ouvrages plurilingues, chaque moment d'apprentissage est lié, d'une manière ou d'une autre, à une réflexion mettant en jeu d'autres langues, plusieurs écritures, différents points de vue, une mise en posture réflexive autour de l'éveil aux langues, pluri-située et construite sur les mises en contraste et les mises en relation.

Comme le soulignait déjà Py (1995), les propositions didactiques autour de l'éveil aux langues, dans la mouvance de la didactique des langues et de l'éducation plurilingue, se sont initialement centrées principalement sur les relations entre activités métalinguistiques et apprentissages, en lien avec les représentations sociales de langues et les attitudes face à l'altérité culturelle et linguistique. Selon Py, ce travail didactique soutient l'apprenant dans le parcours de maïeutique lui permettant de faire le lien entre les langues de son répertoire plurilingue (en devenir), en les confrontant, les contrastant, les rapprochant ou les séparant (p. 148). Amener l'apprenant à réfléchir sur la diversité des relations qu'il entretient avec ses langues institue ce travail comme un pont et un levier d'apprentissage, un regard croisé favorisant réflexion (que Py décrit comme « activité métalinguistique localisée dans un contexte particulier, qui la déclenche et lui sert à la fois de cadre et d'objet immédiat » (p. 146) et conceptualisation (« activité métalinguistique décontextualisée », idem, ibidem). La pratique spécifique étudiée ici n'a pas nécessairement engendré, en elle-même, le type de réflexion que Py envisage ici. Elle représente toutefois une étape possible vers un tel apprentissage, qui a pourtant dû être négociée entre divers « intérêts ».

La contribution interroge, aussi, l'imagination didactique des enseignants et de chercheurs-didacticiens lorsqu'il s'agit de collaborer au développement de scénarios plurilingues relevant d'approches plurielles (Beacco et al., 2016; Candelier et al., 2012), et que se créent, ce faisant, des « espaces de co-intéressement » (Macaire, 2020) où doivent se négocier l'interprétation des enjeux d'apprentissage et la pertinence des activités planifiées : par exemple l'idée du kamishibai plurilingue, un outil largement utilisé hors du Japon dans les approches plurielles (voir par exemple Lory, 2018), et pourtant évalué comme inutilisable dans le contexte de la classe japonaise. Avec Yuki-sensei également, alors que l'ensemble de l'équipe de recherche partageait un « co-intérêt » pour offrir le meilleur apprentissage possible aux enfants, y compris la sensibilisation aux langues et l'amélioration des compétences pour s'engager et/ou apprendre des langues au-delà de « l'anglais uniquement », les intérêts de Yuki-sensei, en tant qu'enseignante ayant la responsabilité d'expliquer aux autres parties concernées (comme les parents, le ministère de l'éducation, etc., pour qui « l'apprentissage de l'anglais » est souvent l'objectif principal), n'étaient pas a priori partagée par l'ensemble de l'équipe de recherche. Cela a nécessité un travail de négociation, en élargissant ces espaces de « co-intérêt » partagés (le développement des répertoires plurilingues des enfants), pour inclure des objectifs d'apprentissage explicites qui pourraient être à la fois rationalisés, employés et, peut-être plus particulièrement, expliqués aux autres, par Yuki-sensei elle-même.

## Conclusion

Si les pédagogies plurilingues sont largement connues et pratiquées à travers le monde, la question est de savoir comment les mettre en œuvre avec succès dans un contexte où la langue de scolarisation est majoritairement le japonais uniquement, et l'anglais la seule langue étrangère répandue proposée à tous les niveaux d'enseignement.

Nous avons choisi, dans cette contribution, de présenter, dans le cadre d'une recherche action, le co-développement d'une séquence didactique plurilingue alliant une esthétique de la sensorialité à une pédagogie de la créativité pour encourager la prise de conscience critique de la pluralité dans le contexte de l'enseignement primaire japonais. Nous nous sommes intéressés ici au potentiel de la poésie alliée au paysage linguistique de la classe comme ressort de l'expérience esthétique et de l'ouverture aux langues et cultures mais aussi comme lieu d'appropriation pour les enfants.

Nous nous sommes intéressés tout particulièrement à la démarche de conception collaborative, souvent tâtonnante, de scénarios pédagogiques pluriels, investissant la recherche-action-formation pour le développement de ressources et de savoir-faire professionnels ouverts à une « altérité enseignante » (Briançon, 2012 ; voir aussi Beaumont & Moore, 2020). Négocier une voie dans laquelle cette préoccupation partagée pourrait être rationalisée et justifiée dans un contexte d'enseignement spécifique et les contraintes inhérentes à ce contexte ont été également d'une importance capitale. En ce sens, notre approche s'inscrit aussi au sein d'une réflexion pour le développement de scénarios pédagogiques cherchant à négocier la tension entre modélisation transpositive et contextualisation didactique (Delcroix, 2019).

La contribution nous a enfin permis d'esquisser comment se construisent, pour nous, des « espaces de co-intéressement » (Macaire, 2020) dans la mise en parcours de chemins de formation didactique centrés sur la pluralisation des processus d'appropriation (des langues et des savoirs). Cette mise en parcours (elle-même plurilingue, nous fonctionnons et échangeons en français, en anglais et en japonais) prend ici la forme pour nous d'une narration heuristique, tant visuelle que verbale, pour comprendre ce qui constitue pour nous les leviers de nos identités de chercheurs-acteurs de l'éducation plurilingue.

## Références bibliographiques

- Armand, F. & Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité des langues*. Disponible à : <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/01-introduction-contexte-pratique.pdf>
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, France: Council of Europe. doi: <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Beaumont, S. & Moore, D. (2020). Plurilinguisme et formation des enseignants de l'éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et pratiques innovantes. *Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, 67, 30-40.
- Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörcincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. et Molinié, Muriel (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>.
- Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. *Language, Citizenship, Education. International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic Landscapes and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). New York: Routledge.
- Dagenais, D., Moore, D. & Sabatier, C. (2013). Paysages linguistiques, plurilinguismes et contextualisations didactiques In Cortier, C. & M. Cavalli (éds.). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs*. Éditions du Conseil de l'Europe (Centre Européen pour les Langues Vivantes), Graz.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 14 | 2019, URL : <http://journals.openedition.org/ced/1295> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Deschoux, C.-A. & Claire Taisson, C. (2020) « L'altérité dans la voile : une lesson study pour un sillage collaboratif en didactiques des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2 | 2020, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7422> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7422>
- Domp martin-Normand, C. & Thamin, N. (Éds) (2018). *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues*. *LIDIL*, 57. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/4830>.
- Grommes, P., & Hu, A. (Eds.). (2014). *Plurilingual education: Policies, practices, language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/hsl.3>
- Haseyama, K. (2021). *Dialogues with the written world(s): Plurilingual TEAL pedagogy and content learning of Japanese young learners in multilingual landscapes*. Thèse de doctorat non-publiée, Simon Fraser University.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Krompák, E., Camilleri Grima, A. & Farrugia, M.T. (2020). A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta. The relevance of schoolscape studies for teacher education, *Malta Review of Educational Research*, 14(1), 23-50.
- KAMILALA. <https://kamilala.org>
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lory, M.-P. (2018). Le kamishibai plurilingue : une pratique orale créative qui valorise la diversité linguistique et culturelle. *Vivre le primaire*, 60-70. Voir <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/10-lekamishibai.pdf>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2 | 2020, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Moore, D. & Haseyama, K. (2019). Explorations urbaines et plurilinguismes. Des enfants photographes dans le métro de Tokyo. In Budach, G., Fialais, V., Ibarrondo, L., Klemmer, U., Leichsering, T., Leroy, M., Stierwald, M., Streb, R. & Weirich, A. (eds). *Grenzgänge in zones de contact* (Pp. 87-95). Paris: L'Harmattan.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D.R. & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243-265.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R., Kitano, Y., & Irisawa, K. (2020). Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! *Contextes et Didactiques*, 15(1), 13-31. <https://doi.org/10.4000/ced.2051>

- Oyama, M., Moore, D., Pearce, D.R. & Kitano, Y. (in press). Plurilingual and intercultural education: A cross-disciplinary practice around chocolate in an elementary school in Japan. *JJMM (The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism)*.
- Oyama, M. & Pearce, D.R. (2019). Promoting bilingualism in Japanese elementary schools: Exploring the possibilities of the Awakening to Languages approach. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 25(1) 65-86.
- Pearce, D.R., Oyama, M., Moore, D. & Irisawa, K. (2020). Plurilingualism and STEAM: Unfolding the Paper Crane of Peace at an Elementary School in Japan. *International Journal of Bias, Identity, and Diversities in Education (IJBIDE)*, 5(2), 1-23. DOI: 10.4018/IJBIDE.2020070101
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation [En ligne]*, 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 août 2017. URL : <http://edso.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/edso.174

## Auteur.e.s

**Danièle Moore** est professeure (Distinguished Professor) à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser, Vancouver, Canada et directrice de recherche à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France (DIL-TEC-EA2288). Ses intérêts de recherche actuels incluent le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles et l'apprentissage disciplinaire pour les jeunes enfants âgés de 3 à 8 ans. Elle s'engage dans un travail collaboratif avec des familles, des communautés, des musées et des écoles dans un large éventail de contextes et de pays. Peu de temps avant la rédaction de cet article, elle était professeure invitée distinguée à l'École supérieure d'études humaines et environnementales (Graduate School of Human and Environmental Studies) de l'Université de Kyoto, et poursuit actuellement son travail dans l'élaboration de programmes et la formation des enseignants.

**Mayo Oyama** est maître de conférences au College of Letters, Ritsumeikan University, Kyoto au Japon. Elle enseigne le français et l'anglais et participe à la formation des enseignants du primaire. Ses intérêts de recherche actuels comprennent l'éducation plurilingue pour les apprenants du primaire, en particulier avec la méthodologie Éveil aux langues, pour laquelle elle a développé du matériel pour le contexte de l'école primaire japonaise, et la formation des enseignants. Elle est l'auteur du 言語への目覚め活動：複言語主義に基づく教授法 [Éveil aux langues : une méthodologie d'enseignement plurilingue] (2016, Éditions Kuroshio Shuppan).

**Daniel Roy Pearce** est maître de conférences au Département de langue et littérature anglaises de l'Université Notre Dame de Kyoto à Kyoto au Japon, en même temps qu'il termine son doctorat à la Graduate School of Human and Environmental Studies de l'Université de Kyoto. Il détient une licence de professeur de japonais langue étrangère et a déjà enseigné pendant cinq ans dans des écoles publiques japonaises. Ses intérêts de recherche actuels comprennent la recherche action collaborative avec les enseignants, l'éducation plurilingue pour les apprenants du primaire, et le plurilinguisme et la diversité linguistique dans des contextes monolingues.

**Yuki Kitano** est une enseignante spécialisée en langues étrangères et en mathématiques à l'école primaire de Satsuki Gakuen à Osaka au Japon. Elle a plus de dix ans d'expérience en tant qu'enseignante principale au primaire et détient également une licence de professeur d'anglais au secondaire. Elle est active dans plusieurs communautés académiques au Japon, et présente et publie régulièrement sur sa pratique en classe.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Language Awareness anhand mehrsprachiger Gedichte. Ästhetische Erfahrungen auf der Primarstufe in Japan

Danièle Moore, Mayo Oyama, Daniel Roy Pearce, Yuki Kitano.

## Abstract

Dieser Beitrag befasst sich aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit der Sprachsensibilisierung japanischer Primarschüler:innen.

Im Zentrum des Interesses steht die Sprache in Gedichten. Hier stellt sich die Frage, wie sie als Orte künstlerischer Inspiration zum Ausgangspunkt für das Entdecken von Sprachen werden können.

Um dieser Frage nachzugehen, haben Forschende und Lehrpersonen kollaborativ pädagogische Werkzeuge entwickelt, die Sprachen, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Unterricht integrieren. Mit dieser Forschungszusammenarbeit soll die Entwicklung von kreativen, interdisziplinären und plurilinguistischen didaktischen Ansätzen zusammen mit Lehrpersonen und für Lehrpersonen befördert werden.

## Stichwörter

Mehrsprachige Bildung, kreative Ansätze, mehrsprachige Lyrik, Reflexivität, Forschungszusammenarbeit

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.



# Quando la consapevolezza delle lingue incontra la poesia multilingue. Esplorazioni estetiche nella scuola elementare in Giappone

Danièle Moore, Mayo Oyama, Daniel Roy Pearce, Yuki Kitano

## Riassunto

Questo contributo, che si occupa dell'apertura alle lingue di giovani alunni giapponesi nella scuola elementare, si inserisce nella didattica del plurilinguismo. Esso rivisita, attraverso il prisma della questione dello studio del fare poesia, nel paesaggio linguistico quale luogo di ispirazione artistica per la scoperta delle lingue, la dinamica collaborativa tra ricercatori e insegnanti per lo sviluppo di strumenti pedagogici – veri e propri «asset» che valorizzano le lingue, l'interculturalità e il plurilinguismo, in prospettive integrate di insegnamento. Questa ricerca collaborativa è stata attuata per sostenere lo sviluppo di scenari didattici creativi, interdisciplinari e plurilingui per e con gli insegnanti.

## Parole chiave

educazione plurilingue, approcci creativi, poesia plurilingue, riflessività, ricerche collaborative

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)